

# **Untersuchungen zu einem wahrnehmungs- zentrierten Instrumentalunterricht**

**Auf dem Weg der Entdeckung ganzheitlicher  
Qualitäten im Instrumentalunterricht**

**Dem Fachbereich Geisteswissenschaften der  
Universität Duisburg-Essen  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Dr. phil.**

**vorgelegte Dissertation**

**von**

**Weigelt-Liesenfeld, Michael**

**geboren am 29.12.1959  
in Essen**

**Tag der Einreichung: 8.7.2009  
Mündliche Prüfung: 29.1.2010**

**Gutachter: Prof. Dr. Werner Pütz  
Zweitgutachterin: PD Dr. Anne Niessen**

*„Alles Wissen und alle Vermehrung unseres Wissens endet nicht mit einem  
Schlusspunkt, sondern mit Fragezeichen. Ein Plus an Wissen bedeutet ein  
Plus an Fragestellungen, und jede von ihnen wird immer wieder von neuen  
Fragestellungen abgelöst.“ (Hermann Hesse)*

## **Danksagung**

Ich möchte an dieser Stelle allen Menschen danken, die mich beim Zu-Stande-Kommen dieser Arbeit gemäß ihrer Möglichkeiten unterstützt und begleitet haben.

Namentlich danken möchte ich hier vor allem Prof. Dr. Werner Pütz und Privatdozentin Dr. Anne Niessen für ihre kompetente fachliche Unterstützung, die stets mit menschlichem Interesse und geduldigem Entgegenkommen verbunden war.

Ebenfalls danken möchte ich meiner Probandengruppe, dass sie für die Wochen des Unterrichtsversuchs so zuverlässig zur Verfügung standen und mit ihrer Bereitschaft sich über ihre Wahrnehmungen zu äußern wesentlich zum Gelingen des Experiments „Wahrnehmungszentrierter Instrumentalunterricht“ beigetragen haben. Weiterhin danken möchte ich Peter für seine hilfreiche Beratung, Irmgard, Franz und Judith für die Zurverfügungstellung eines Arbeitsortes und Klaus für das Korrekturlesen der Arbeit. Großer Dank geht an meine Frau Sibylle, die mir in den langen Phasen der Fertigstellung der Arbeit den Rücken freigehalten hat.

# Inhaltsverzeichnis

<b>INHALT .....</b>	<b>4</b>
<b>1. EINLEITUNG MIT ÜBERBLICK UND FRAGESTELLUNG .....</b>	<b>8</b>
<b>2. DER DIDAKTISCHE TEIL.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. DAS VOM HÖREN GELEITETE MUSIZIEREN NACH HEINRICH JACOBY .....</b>	<b>12</b>
2.1.1. Ein biografischer Überblick über den musikalischen und pädagogischen Werdegang von Heinrich Jacoby .....	12
2.1.2. Musikpädagogische Praxis und dahinter stehende pädagogische Leitlinien bei Heinrich Jacoby .....	17
2.1.3. Das vom Hören geleitete Musizieren als zentrales Prinzip in der musikpädagogischen Praxis bei Heinrich Jacoby .....	20
2.1.4. Begründung des Methodenvorbehalts bei Heinrich Jacoby .....	25
2.1.5. Das schöpferische Erziehungsprinzip als ein Gegenentwurf zur „schwarzen Instrumentalpädagogik“ des 19. Jahrhunderts .....	27
2.1.6. Die Bedeutung der Förderung von Kommunikations- und Beziehungsprozessen.....	29
2.1.7. Didaktische Überlegungen zum Einsatz von Musikbeispielen bei Heinrich Jacoby.....	31
2.1.8. Denken und Lernen im Zusammenhang mit Erfahrungsbegegnungen.....	34
2.1.9. Pädagogisches Handeln zwischen Polaritäten als ein Handlungsprinzip .....	36
2.1.10. Der Weg von der „Philosophie einer inneren Ordnung natürlicher Wachstumsvorgänge“ zur Praxis des Instrumentalunterrichts .....	38
2.1.11. Unterschiede zwischen Heinrich Jacoby und anderen Klavierpädagogen .....	41
2.1.12. Die musikalische Improvisation und die Entwicklung improvisatorischen Verhaltens .....	43
2.1.13. Musizieren nach Noten als Sonderfall im vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht nach Heinrich Jacoby .....	46
2.1.14. Zusammenfassung der methodischen und didaktischen Vorschläge zum vom Hören geleiteten Musizieren .....	48
2.1.15. Allgemeine Leitlinien in der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen nach Heinrich Jacoby .....	54
<b>2.2. DIE VORSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DER BEWEGUNGSLEHREN IM UNTERRICHTSVERSUCH .....</b>	<b>56</b>
2.2.1. Auswahl und Vermittlung der im Unterrichtsversuch verwendeten Bewegungslehren .....	56
2.2.2. Theoretische Begründung für die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht .....	58
2.2.3. Die ausgewählten Bewegungslehren im Überblick .....	70
2.2.4. Die Grundlagen der „Feldenkrais-Methode“ .....	71
2.2.5.1. „Beweglich sein - ein Leben lang - Die heilsame Wirkung körperlicher Bewusstheit“ von Dr. Thomas Hanna .....	76
2.2.5.2. „Körper-Geist-Energie“ und „Feldenkrais in der Musik“ von Prof. Sebastian Baer ...	78
2.2.6. Die altchinesischen Bewegungslehren .....	80
2.2.6.1. Energie-, Wahrnehmungs- und Bewegungsarbeit anhand des altchinesischen Bewegungssystems Qi Gong .....	80
2.2.6.2. Wahrnehmungs- und Bewegungsarbeit mit den Qi-Gong-Kugeln.....	85
2.2.6.3. Vorstellung der altchinesischen Bewegungslehre des „Tai Chi Chuan“ .....	88
2.2.7. Die Förderung eines ganzheitlichen Körperbewusstseins am Beispiel der „Tai Chi Chuan Form“ .....	92
2.2.8. Die Einbindung der Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht.....	94

<b>2.3.</b>	<b>DIE INNERE BINDUNG DER SCHWERPUNKTLERNFELDER .....</b>	<b>97</b>
2.3.1.	Parallelen in der pädagogischen Arbeit bei Heinrich Jacoby und Moshe Feldenkrais.....	99
2.3.2.	Der ganzheitliche Ansatz in der Körperarbeit und in der musikpädagogischen Arbeit .....	102
2.3.3.	Didaktische Überlegungen zur wahrnehmungszentrierten Arbeit .....	103
2.3.4.	Der Aspekt des „Stillerwerdens“ in der Praxis wahrnehmungszentrierter Arbeit .....	105
<b>2.4.</b>	<b>PHYSIOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER BEWEGUNGSWAHRNEHMUNG UND BEWEGUNGSSTEUERUNG BEIM MUSIZIEREN .....</b>	<b>109</b>
2.4.1.	Überlegungen zur Bewegungssteuerung in Hinblick auf die besondere Situation des Instrumentalspiels .....	113
2.4.2.	Die Bedeutung der Vernetzung unterschiedlicher Wahrnehmungsbereiche für die Bewegungssteuerung und Bewegungskorrektur beim Musizieren .....	119
<b>2.5.</b>	<b>MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN VORGEHENS- WEISE VON HEINRICH JACOBY IN HINBLICK AUF DIE INSTRUMENTALPÄDAGOGIK ....</b>	<b>121</b>
<b>2.6.</b>	<b>MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER BEWEGUNGSLEHREN IN HINBLICK AUF DIE INSTRUMENTALPÄDAGOGIK .....</b>	<b>131</b>
<b>2.7.</b>	<b>DIE DIDAKTISCHE KONZEPTION DES WAHRNEHMUNGSZENTRIERTEN INSTRUMENTALUNTERRICHTS (WIU) .....</b>	<b>136</b>
2.7.1.	Die Darstellung der theoretischen Grundlagen des WIU.....	136
2.7.2.	Didaktische Überlegungen zum WIU und zur Integration der Hauptlernfelder .....	138
2.7.3.	Aspekte der konstruktivistischen Didaktik und der Beziehungsdidaktik in Hinblick auf die Didaktik des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts.....	141
2.7.4.	Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik angewendet auf verschiedene Ebenen des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts .....	153
<b>3.</b>	<b>DER EMPIRISCHE TEIL .....</b>	<b>170</b>
<b>3.1.</b>	<b>DIE DARSTELLUNG DES UNTERRICHTSVERSUCHS.....</b>	<b>170</b>
3.1.1.	Ein Überblick über das Vorgehen.....	170
3.1.2.	Ein Überblick über Aspekte der langfristigen Planung des Unterrichtsversuchs .....	171
3.1.3.	Die Begründung der Entscheidung für erwachsene Schüler als Teilnehmer am Unterrichtsversuch .....	174
3.1.4.	Musikbiografische Daten und weitere relevante Informationen zu den Schülern.....	178
3.1.5.	Die allgemein psychische Disposition der Probanden unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Zugehörigkeit zur Gruppe der erwachsenen Instrumentalschüler .....	180
<b>3.2.</b>	<b>DIE DARSTELLUNG DES UNTERRICHTS.....</b>	<b>186</b>
<b>3.3.</b>	<b>DIE VORSTELLUNG DER METHODEN AUS DEM UNTERRICHTSVERSUCH .....</b>	<b>190</b>
3.3.1.	Anmerkungen zur Funktion der Projektarbeit im Unterrichtsversuch .....	194
3.3.1.1.	Projekte aus dem Umfeld der Bewegungslehren.....	197
3.3.1.2.	Musikalische Projekte aus dem Instrumentalunterricht.....	203
<b>3.4.</b>	<b>ABLAUF UND FUNKTION DER SCHLUSSPHASE IM RAHMEN DES UNTERRICHTSVERSUCHS .....</b>	<b>208</b>
3.4.1.	Die 5 Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung .....	208

<b>3.5. DIE ENTWICKLUNG DER PROBANDEN IM VERLAUF DES UNTERRICHTSVERSUCHS .....</b>	<b>214</b>
3.5.1. Probandin A im Unterricht.....	214
3.5.2. Proband B im Unterricht .....	219
3.5.3. Proband C im Unterricht.....	225
3.5.4. Probandin D im Unterricht.....	234
<b>3.6. DIE ZUSAMMENFASSUNG DES FORSCHUNGSSTANDES .....</b>	<b>244</b>
<b>3.7. AUSGANGSPUNKTE DES QUALITATIVEN FORSCHUNGSPROJEKTES .....</b>	<b>271</b>
3.7.1. Der persönliche Einstieg in das Thema.....	271
3.7.2. Der instrumentalpädagogische und bewegungskulturelle Kontext des Forschungsprojektes .....	273
3.7.3. Theoretische und praktische Bezugspunkte des Forschungsprojektes.....	279
3.7.3.1. Ein kritischer Diskurs zur Ganzheitlichkeit in der Musikpädagogik.....	280
3.7.3.2. Die Themenzentrierte Interaktion als ganzheitliches Verfahren im Instrumentalunterricht .....	283
<b>3.8. METHODOLOGIE UND DESIGN DER UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>288</b>
3.8.1. Erkenntnistheoretische Fundierung .....	288
3.8.2. Die Vorstellung der qualitativen Sozialforschungsmethoden .....	294
3.8.3. Die offene Handlungsforschung als Untersuchungsdesign für das Forschungsprojekt .....	303
3.8.3.1. Die Probanden als Experten .....	313
3.8.3.2. Die vier Grundregeln qualitativer Forschung bei Experimenten.....	314
3.8.4. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring als Auswertungsmethode .....	316
3.8.4.1. Die Vorstellung der Protokollformulare nach TZI .....	323
3.8.5. Erhebungsmethoden aus der Untersuchung .....	329
3.8.5.1. Offene Interviews .....	329
3.8.5.2. Gruppendiskussionen .....	331
<b>3.9. DER UNTERSUCHUNGSABLAUF UND DIE ANWENDUNG DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE .....</b>	<b>334</b>
3.9.1. Die Vorstellung der Pilotphase des Unterrichtsversuchs als qualitatives Forschungsprojekt.....	334
3.9.2. Das methodische Vorgehen der inhaltsanalytischen Zusammenfassung bei der Auswertung der Pilotphase.....	338
3.9.3. Ergebnis der Auswertung der Pilotphase.....	340
3.9.4. Schlussfolgerungen aus der Pilotphase in Hinblick auf die Hauptphase der Untersuchung.....	342
3.9.5. Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse anhand der Erhebungsdaten aus dem Einzelunterricht der Pilot- und Hauptphase.....	346
3.9.6. Die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussionen .....	351
3.9.7. Das inhaltsanalytische Vorgehen bei der Auswertung der Erhebungsdaten aus der Schlussphase.....	353
<b>3.10. DIE ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>355</b>
3.10.1. Zusammenfassung der zentralen Daten des Forschungsprojektes .....	355
3.10.2. Einführung in die Darstellung der Ergebnisse.....	355
3.10.3. Auswertung der Erhebungsdaten im Einzelunterricht .....	356
3.10.4. Die Darstellung der Ergebnisse nach Auswertung der Gruppenstunden in der Hauptphase .....	377
3.10.4.1. Die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen im WIU.....	379
3.10.4.2. Der vom Hören geleitete Instrumentalunterricht .....	382
3.10.5. Die Darstellung der Ergebnisse aus der Schlussphase .....	386

<b>3.11. SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN UNTERSUCHUNGSERGEBNISSEN .....</b>	<b>388</b>
3.11.1. Schlussfolgerungen und didaktische Hinweise zur Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts .....	388
3.11.2. Didaktische Überlegungen zur Lehrerrolle .....	394
<b>4. FAZIT .....</b>	<b>397</b>
<b>4.1. UNTERSUCHUNGEN ZU EINEM WAHRNEHMUNGSZENTRIERTEN INSTRUMENTALUNTERRICHT – ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE EINES VIELSCHICHTIGEN UNTERRICHTSVERSUCHS .....</b>	<b>397</b>
<b>4.2. HINWEISE ZUR BEDEUTUNG DER REFLEXION FÜR DIE UMSETZUNG DER KONZEPTION DES WAHRNEHMUNGSZENTRIERTEN INSTRUMENTALUNTERRICHTS .....</b>	<b>405</b>
<b>5. LITERATURHINWEISE .....</b>	<b>410</b>
<b>6. ANHANG .....</b>	<b>419</b>
<b>6.1. DIE DARSTELLUNG DES UNTERRICHTS .....</b>	<b>419</b>
6.1.1. Der Einzelunterricht aus der Einstiegsphase (Übersicht) .....	419
6.1.1.1. Der Einzelunterricht von Probandin A in der Einstiegsphase .....	420
6.1.1.2. Der Einzelunterricht von Proband B in der Einstiegsphase .....	439
6.1.1.3. Die Vorgehensweise bei der Darstellung des Einzelunterrichts der Probanden C und D in der Einstiegsphase .....	462
6.1.1.4. Der Einzelunterricht von Proband C in der Einstiegsphase .....	463
6.1.1.5. Der Einzelunterricht von Probandin D in der Einstiegsphase .....	474
6.1.2. Die Darstellung des Gruppenunterrichts aus der Einstiegsphase .....	483
6.1.2.1. Die 1. Gruppenunterrichtsstunde aus der Einstiegsphase .....	485
6.1.2.2. Darstellung des Unterrichts und Auswertung der 1. Gruppenunterrichtsstunde .....	486
6.1.2.3. Die 2. Gruppenunterrichtsstunde aus der Einstiegsphase .....	492
6.1.2.4. Zusammenfassung und Auswertung der 2. Gruppenunterrichtsstunde .....	494
6.1.3. Ein Überblick über den Unterricht aus der Hauptphase des Unterrichtsversuchs .....	500
6.1.3.1. Unterrichtsorte und Terminplan der Hauptuntersuchung .....	502
6.1.3.2. Synopse des Einzelunterrichts von Probandin A .....	504
6.1.3.3. Synopse ausgewählter Einzelunterrichtsstunden von Proband B .....	510
6.1.3.4. Synopse ausgewählter Einzelunterrichtsstunden von Proband C .....	513
6.1.3.5. Synopse ausgewählter Einzelunterrichtsstunden von Probandin D .....	515
6.1.3.6. Synopse ausgewählter Gruppenunterrichtsstunden aus der Hauptphase .....	518
<b>6.2. ANHANG MIT MATERIALIEN ZU DEN UNTERRICHTSPROJEKTEN .....</b>	<b>523</b>
6.2.1. Materialien zu den Qi Gong Seidenübungen (Skizzen zu den Bewegungsabläufen) .....	523
6.2.2. Materialien zu den Körperwahrnehmungslektionen nach Sebastian Baer .....	525
6.2.3. Ausgewählte Notenbeispiele zu den musikalischen Projekten .....	526

# 1. Einleitung mit Überblick und Fragestellung

Im Fokus der hier vorliegenden Arbeit steht ein Unterrichtsversuch mit erwachsenen Instrumentalschülern<sup>1</sup>, dessen Konzeption auf zwei praxisbezogenen Lernfeldern aufbaut, die im alltäglichen Instrumentalunterricht eher stiefmütterlich behandelt werden. Es handelt sich dabei um die Bereiche:

- Musizieren schwerpunktmäßig vom Hören geleitet, in Anlehnung an die musikpädagogischen Vorstellungen von Heinrich Jacoby<sup>2</sup>.
- Verfeinerung der Körperwahrnehmung durch Einbeziehung von ausgewählten Bewegungslehren.<sup>3</sup>

Mit diesen Lernfeldern wird ein Unterrichtskonzept vorgestellt, in dem die für das instrumentale Musizieren und Lernen so wichtigen Sinneswahr-

---

<sup>1</sup> Ich verwende im Folgenden Wörter wie Schüler, Probanden oder Teilnehmer usw. geschlechtsneutral. Ich meine damit also männliche und weibliche Vertreter.

<sup>2</sup> In wesentlichen Teilen der Begründung meiner musikpädagogischen Vorgehensweise in dieser Arbeit stütze ich mich auf Heinrich Jacoby (1889 bis 1964). Einer der zentralen Punkte in der Musikpädagogik von Heinrich Jacoby ist das vom Hören geleitete Musizieren. Ich beziehe mich dabei zur Thematik des vom Hören geleiteten Musizierens u.a. auf unten aufgeführte Literaturstellen bei Heinrich Jacoby und Autoren der Sekundärliteratur. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind genauere Angaben, wie z.B. Herausgeber, Ausgabe, Ort, Erscheinungsjahr und die Titel der entsprechenden Kapitel im Literaturverzeichnis angegeben.

Jacoby, Heinrich (1921): Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung, 16 - 17 und 21 - 22.

Jacoby, Heinrich (1924): Jenseits von »Musikalisch« und »Unmusikalisch«. Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur, 65 - 67.

Jacoby, Heinrich (1945): Jenseits von »Begabt« und »Unbegabt«, 330 - 333.

Jacoby, Heinrich (1953): Musik Gespräche – Versuche 1954, 150 – 190.

Biedermann, Walter (1993): Unmusikalisch....? Die Musikpädagogik von Heinrich Jacoby, 18 - 19, 27 - 28, 32 – 35, 36 - 37, 41 – 43, 43 – 45 und 61 – 62.

Grimmer, Frauke (1990): Körperbewusstsein und "innere Bewegtheit des Ganzen" - Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik Heinrich Jacobys, 192 - 194.

Klaffke, Andrea (1997): Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht, 55 – 69.

Le Brün-Hölscher: Musikerziehung bei Heinrich Jacoby, 220 – 228 und 253 – 259.

<sup>3</sup> Hierbei handelt es sich vor allen Dingen um die Praxis von Körperwahrnehmungsaktionen nach Moshe Feldenkrais und seinem Umkreis, wie z.B. Thomas Hanna und Sebastian Baer. Des Weiteren habe ich in die Körperwahrnehmungspraxis Übungen bzw. Formen aus dem altchinesischen Chi Gong („Die acht Seidenübungen“ und die Praxis mit Chi Gong Kugeln) und Tai Chi Chuan („Lee-Stil“) miteinbezogen.



nehmungen über das Hören und die die Körperwahrnehmung betreffenden Sinne<sup>4</sup> im Mittelpunkt stehen. Weil die Art der damit verbundenen Erfahrungsbildung ebenfalls eine zentrale Bedeutung für die praktische Unterrichtsgestaltung besitzt, möchte ich diese Unterrichtsform als „wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht“ (abgekürzt: „WIU“) bezeichnen. Dieser wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht wurde von mir als Unterrichtsversuch in einer Studie mit Methoden der qualitativen Sozialforschung, begleitet, untersucht und anschließend ausgewertet. Ausgehend von der Frage, wie sich in der praktischen Umsetzung des Konzepts die Fähigkeit des Lernens von instrumentalen Fertigkeiten entwickelt, habe ich mit Hilfe von regelmäßig durchgeführten Interviews und Gruppendiskussionen zahlreiche Hinweise von den Schülern auf diese Fragestellung erhalten und in unterschiedlichen Formen dokumentiert.

Der Ablauf des Unterrichtsversuchs gliederte sich in drei Teile. Der erste Teil des Unterrichtsversuchs erfüllte im Rahmen der Studie die Funktion einer vorgeschalteten Pilotphase. In dieser Pilotphase habe ich meinen Untersuchungsplan und die methodischen Vorüberlegungen bezüglich des Forschungsanliegens in der Praxis erprobt. Da ich mich am Untersuchungsdesign der offenen Handlungsforschung orientierte, war eine Modifikation bzgl. der Ausgangsfragestellung in Bezug auf den weiteren Verlauf der Untersuchung mit entsprechender Begründung des methodischen Vorgehens möglich. Danach erfolgte die zehnwöchige Hauptphase der Untersuchung, die mit einer zweiwöchigen Schlussphase endete, in der die Probanden Gelegenheit hatten, sich zum Gesamtablauf der Untersuchung bzw. des Unterrichtsversuchs zu äußern. Genauere Einzelheiten zum Untersuchungsablauf, zur Begründung der Methodenwahl, zur Auswertung und den Ergebnissen werden im empirischen Teil der Arbeit vorgestellt.

Der Gesamtaufbau der vorliegenden Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in zwei große Teile: zum Ersten in den didaktischen Teil, in dem die Darstellung der Schwerpunktlernfelder und der theoretischen Grundlagen erfolgt und zum Zweiten in den bereits erwähnten empirischen Teil, der u.a. die Darstellung des Unterrichtsversuchs<sup>5</sup>, die Vorstellung der Schüler und ihrer Entwicklung und Beispiele aus der Unterrichtspraxis enthält. Im Anschluss an die Zusammenfassung des Forschungsstandes wird im empirischen Teil außerdem die Vorstellung der Methoden aus der qualitativen Sozialforschung zu finden sein, mit denen der Unterrichtsversuch wissen-

---

<sup>4</sup> Anmerkung: Die die Körperwahrnehmung betreffenden Sinne sind im Wesentlichen der „kinästhetische Sinn“ oder das Sensorium der Tiefensensibilität, der Tast- und der Gleichgewichtssinn.

<sup>5</sup> Eine detaillierte Darstellung der Durchführung des Unterrichts aus der Einstiegs- und Hauptphase befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

schaftlich begleitet und ausgewertet wurde. Unter Kapitel 3.10. im empirischen Teil sind schließlich die Untersuchungsergebnisse<sup>6</sup> des qualitativen Forschungsprojektes aufgeführt.

Der programmatische Titel der Arbeit „Auf dem Weg der Entdeckung ganzheitlicher Qualitäten im Instrumentalunterricht“ enthält Hinweise auf:

1. den von mir in der Arbeit eingenommenen Beobachter- bzw. Forscherstandpunkt,
2. der sich anzunähernden Zielvorstellung und
3. einer Möglichkeit des damit verbundenen, konzeptionellen Vorgehens.

Das Bild des „Auf-dem-Weg-Seins“ und die damit verknüpfte Perspektive der „Entdeckung“ schließt zwei wesentliche Aspekte meiner Arbeit ein. Einerseits steht es für das prozesshafte, quasi dynamische Element in meiner Vorgehensweise, indem ich mich in einer gemeinsamen Aktion mit den Schülern dem praktischen Ziel des Auf- und Nachspürens ganzheitlicher Qualitäten im Instrumentalunterricht widme, gleichzeitig umfasst es auch den übergeordneten Aspekt des Sich-Orientierens und Planens des weiteren Vorgehens im Sinne des Entstehenlassens einer mentalen Landkarte. In diese Landkarte haben auch während der Untersuchung neu gegangene Wege ihren Eingang gefunden.

„Die Entdeckung ganzheitlicher Qualitäten“ im Unterricht erfordert eine didaktische und methodische Planung, in der in ausgeglichener Weise motorische, emotionale und kognitive Lernziele Berücksichtigung finden und in der die Schüler in Entscheidungsprozesse über die Inhalte mit einbezogen werden. In Zusammenhang damit stehen die Abstimmung und Auswahl der entsprechenden Methoden. Damit werden den Schülern vielfältige Möglichkeiten gegeben, sich in jeweils individueller Weise unter Berücksichtigung ihres aktuell vorrangigen, sensorischen Wahrnehmungskanal oder ihres kognitiven Stils die Gesamtstruktur eines Erfahrungsgegenstandes zu erschließen.

Der in der Umschreibung „Auf dem Weg der Entdeckung ganzheitlicher Qualitäten im Instrumentalunterricht“ enthaltene Begriff der „Ganzheitlichkeit“ wird an ganz unterschiedlichen Stellen in dieser Arbeit eine Rolle spielen, so z.B. in Zusammenhang mit den Ausführungen über Heinrich Jacoby und dem Schwerpunktlernfeld des „Vom Hören geleiteten Musizierens“. Der ganzheitliche Ansatz von Jacoby hat mich zum Nachdenken

---

<sup>6</sup> Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse befindet sich auch im Fazit (Kapitel 4.) der Arbeit.

über die Frage angeregt, welche Kriterien ich bei der Umsetzung dieses Ansatzes zu beachten habe.<sup>7</sup> Bei den Ausführungen über die theoretischen und praktischen Bezugspunkte des vorliegenden Forschungsprojektes spielen Aspekte der Ganzheitlichkeit ebenfalls eine wichtige Rolle. So werde ich den Begriff der „Ganzheitlichkeit“ in Bezug auf seine Verwendung in der Musikpädagogik in einem kritischen Diskurs im Kapitel 3.7.3.1. näher beleuchten. Bei allen diesen Ausführungen habe ich mich bemüht, eine Klärung und genauere Eingrenzung der mit dem Begriff der „Ganzheitlichkeit“ in Zusammenhang stehenden Themenfelder vorzunehmen.

---

<sup>7</sup> Vergleiche hierzu: Kapitel 3.7.1.: Der persönliche Einstieg in das Thema.

## **2. Der didaktische Teil**

Ich werde im Folgenden die Grundlagen der beiden Schwerpunktlernfelder genauer umreißen, die ich meinem Unterrichtsversuch zugrunde gelegt habe, um auf dieser Basis die didaktische Begründung des Unterrichtsversuchs darzulegen. Dabei gehe ich folgendermaßen vor. Zuerst werde ich in den folgenden Kapiteln das Lernfeld des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby genauer vorstellen. Dabei werde ich einen Blick auf die Person und die Arbeit von Heinrich Jacoby werfen und versuchen anhand seiner musikpädagogischen Praxis die dahinter stehenden pädagogischen Leitlinien aufzuzeigen. Da in seinem pädagogischen Ansatz die Aspekte Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein<sup>8</sup> eine große Rolle spielen, wird bei der nachfolgenden Diskussion der pädagogischen Arbeitsweise von Heinrich Jacoby schon bei der Darstellung des Themas des vom Hören geleiteten Musizierens das zweite Lernfeld „Verfeinerung der Körperwahrnehmung durch die Praxis ausgewählter Bewegungslehren“ mit berührt. Ausführlich werde ich die Vorstellung und Begründung der Bewegungslehren aus dem Unterrichtsversuch im Kapitel 2.2. aufgreifen. Dort werden alle im Unterrichtsversuch verwendeten Körperwahrnehmungslehren wie z.B. „Bewusstheit durch Bewegung“ nach Moshe Feldenkrais und die Praxis der ostasiatischen Bewegungslehren Qi Gong und Tai Chi Chuan vorgestellt und begründet.

### **2.1. Das vom Hören geleitete Musizieren nach Heinrich Jacoby**

#### **2.1.1. Ein biografischer Überblick über den musikalischen und pädagogischen Werdegang von Heinrich Jacoby**

Heinrich Jacoby war jüdischer Herkunft, wurde am 3.4.1889 in Frankfurt am Main geboren und starb am 25.11.1964 als Schweizer Staatsbürger in

---

<sup>8</sup> Eine zusammenfassende Begründung für die Einbeziehung der Thematik des Körperbewusstseins (Heinrich Jacoby verwendet den Begriff „Körperbewusstsein“ meines Wissens nicht) im Sinne der "Gewinnung einer bewussten Beziehung zum eigenen Körper" in die pädagogische Praxis bei Heinrich Jacoby findet man z.B. in: Jacoby, Heinrich (1945): Jenseits von ›Begabt‹ und ›Unbegabt‹, 18 ff.

Ein praktisches Beispiel für die Einbeziehung von Körperarbeit und Bewegung in die Kursarbeit bei Heinrich Jacoby findet man ebenda auf Seite 461 ff.

Zürich. Wichtige Stationen in seinem musikalischen Werdegang sind der relativ späte Beginn eines Musikunterrichts auf dem Klavier im Alter von 10 Jahren und ab 1907 die Aufnahme eines Musikstudiums am städtischen Konservatorium in Straßburg. Dort wurde er Schüler in der Kompositions- und Dirigentenklasse von Hans Pfitzner. Ab 1909 arbeitete er bis 1913 parallel zu seinem Studium unter der Operndirektion von Hans Pfitzner als Kapellmeister und Regievolontär am Straßburger Stadttheater.<sup>9</sup> Tägliche Mitarbeiter in dieser Zeit waren die später weltberühmten Dirigenten Wilhelm Furtwängler und Otto Klemperer.<sup>10</sup> Dieses gesellschaftlich musikalische Umfeld von Heinrich Jacoby lässt auf die fachlich hohe Qualität auch seiner künstlerischen Arbeit schließen. Obwohl er sich ab 1913 schwerpunktmäßig der pädagogischen bzw. musikpädagogischen Arbeit widmete, betätigte er sich weiterhin künstlerisch und trat er in der Folge als konzertierender Pianist auf, indem er Improvisationsabende<sup>11</sup> gestaltete. Als Pädagoge arbeitete er eine relativ kurze Zeit mit Kindern<sup>12</sup> und in seinem späteren Leben nur noch mit Erwachsenen. Die Teilnehmer kamen aus den unterschiedlichsten Berufen. Außer Musikern gab es z.B. Lehrer aus allen Fachbereichen und allen Stufen vom Kindergarten bis zur Universität, Ärzte, Heilpädagogen, Ingenieure, Architekten, bildende Künstler und Schauspieler aus Europa und Übersee. Diese Arbeit führte er quasi als selbstständiger Pädagoge ab 1926 in Zusammenarbeit mit der seinen Zielen verbundenen Gymnastikpädagogin Elsa Gindler, unabhängig von einer Institution, in regelmäßig stattfindenden Kursen bzw. Arbeitsgemeinschaften von 1913 an mit Unterbrechungen bis zu seinem Lebensende durch.<sup>13</sup> Außerdem entfaltete er eine umfangreiche Vortragstätigkeit, so z.B. auf dem II. Kongress für Ästhetik und Kunstwissenschaft in Berlin 1924, auf dem er eine die Musik betreffende Gesamtdarstellung seiner zwölfjährigen Arbeit mit dem

---

<sup>9</sup> Biedermann, Walter (1993): Unmusikalisch...? Die Musikpädagogik von Heinrich Jacoby. Mit einem Beitrag von Heinz R. Gallist zur Aktualität von Jacobys Schaffen. (Musikpädagogische Schriftenreihe Bd. 5) Aarau, Schweiz, 75.

<sup>10</sup> Jacoby, Heinrich (1953): Musik Gespräche –Versuche 1953-1954. Dokumente eines Musikkurses. In: Ludwig, Sophie (Hg. der Erstauflage von 1986); Weber, Rudolf (Hg. der erweiterten Neuausgabe von 2003). Hamburg, 9.

<sup>11</sup> Biedermann (1993), 81 – 82.

<sup>12</sup> Von 1919 - 1922 übernahm Heinrich Jacoby die Leitung der Musikerziehung in der Odenwaldschule. Er begegnete dort Paul Geheeb und unterrichtete 150 Kinder verschiedener Altersstufen. Über die Einzelheiten seiner pädagogischen Arbeit an dieser Schule hat Heinrich Jacoby keine Aufzeichnungen hinterlassen. Siehe hierzu: Klaffke, Andrea (1997): Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht. In: Günther, Ulrich; Jank, Birgit; Ott, Thomas (Hg.) (1997): Reihe Musikpädagogik Konkret. Bd. 1. Augsburg, 6.

<sup>13</sup> Biedermann (1993), 77.

Titel „Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur“ gab. Die Motivation bzw. der Anstoß für Heinrich Jacoby, sich eingehend mit pädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, lässt sich mit zwei bedeutsamen Lebensabschnitten seiner Biografie in Verbindung bringen. Der eine Abschnitt betrifft seine frühe Kindheit und Jugend, die nicht unproblematisch verlief:

"Als Kind hatte er Rachitis und musste mit drei Jahren noch gefahren werden. Anstatt mit Freunden herumlaufend, springend und tobend sich zu bewegen, musste er sitzen. Jacoby sagte später, dass ihn diese Erfahrung entscheidend geprägt hatte. Er saß still da, schaute und hörte, während die anderen Kinder spielten. Ein Freund Heinrich Jacobys, der Psychoanalytiker Heinrich Meng, beschrieb ihn in seiner Kindheit als freudlos und misstrauisch. Noch vor dem Schulbeginn wurde er mit dem Antisemitismus<sup>14</sup> konfrontiert. Jacoby war skeptisch, bedrückt, verängstigt und verbittert. Er litt mit Beginn der Schulzeit an chronischer Migräne und rechtsseitigen Kopfschmerzen. In der Kindheit - und eigentlich im ganzen Leben - zeigte Heinrich Jacoby stets Widerstand und Widerspruch. Er weigerte sich, die Dinge so hinzunehmen, wie sie sind."<sup>15</sup>

Aufgrund der körperlichen und geistigen Auseinandersetzung mit diesen am eigenen Leibe erlebten, widrigen Lebensumständen und schließlich der erfolgreichen Überwindung<sup>16</sup> dieser Schwierigkeiten im Laufe seiner weiteren Entwicklung ist Heinrich Jacoby sensibilisiert für psychologische und pädagogische Fragestellungen. Er versucht fortan, auch aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen, durch veränderte Fragestellungen auf Begaunungsfragen und Erziehungsprobleme zu neuen, konstruktiven Antworten zu gelangen. Diese Einstellung bei Heinrich Jacoby hat sicherlich mit eine Rolle dabei gespielt, dass er im frühen Erwachsenenalter die Vorgehensweise seines berühmten Lehrers Hans Pfitzner, den er als Künstler und Musiker sehr verehrte und schätzte, in Bezug auf seinen Umgang mit Sängern

---

<sup>14</sup> Heinrich Jacoby stammte aus einer jüdischen Familie. Seine Schwester und ihr Mann starben während der nationalsozialistischen Herrschaft im Konzentrationslager. Er selbst war kein den jüdischen Glauben praktizierender Jude, aber aufgrund seiner Herkunft gezwungen, nach 1933 in die Schweiz zu emigrieren. Vergleiche hierzu: Biedermann (1993), 75; Decker, Jan (2002): Musik- und Bewegungslernen bei Heinrich Jacoby und Elsa Gindler. Diplomarbeit im Fach Sportpädagogik an der Universität Hamburg, 10; Jacoby (1953), 370.

<sup>15</sup> Decker (2002), 9.

<sup>16</sup> Biedermann (1993), 75.

und Instrumentalisten während der Probenarbeit am Theater kritisch hinterfragte.

"Pfitzner wurde ihm zu einem Maßstab für musikalische Hingabe und Erfülltheit. Hingegen wunderte er sich, wie wenig erfolgreich Pfitzner zu unterrichten wusste. Jacoby geriet damit in pädagogisches Fragen, sicher auch beeinflusst davon, dass er zuvor Krankheiten und körperliche Behinderungen aus eigener Kraft bewältigt hatte." <sup>17</sup>

Diese Phase, in die die kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Verhalten seines Lehrers (und gleichzeitig beruflich Vorgesetztem<sup>18</sup>) und der didaktischen Analyse dieser Situation fällt, markiert den zweiten bedeutenden Lebensabschnitt in der Biografie Heinrich Jacobys. Meiner Meinung nach sind die Erfahrungen aus dieser Zeit mit dafür verantwortlich, dass er sich in seinem weiteren Leben vorwiegend pädagogischen Aufgabenstellungen widmet. Heinrich Jacoby äußert sich ausführlich und differenziert in seiner Biografie zu seiner Zeit als Kapellmeister und Regievolontär am Straßburger Stadttheater:

"Schon meine ersten Einstudierungsarbeiten brachten mir die Erfahrung, dass Intonations- und Darstellungs- oder Gedächtnisschwierigkeiten bei Sängern und Musikern nicht nur auf besondere Mängel der „Begabung“ zurückzuführen sein konnten; denn sie wurden geringer oder größer je nach der Art, wie man die Menschen in den Proben behandelte. „Unfähigkeiten“, gegen die man sonst durch unzählige Proben und Wiederholungen mit dem üblichen Geschimpfe und mit Verzweiflungsausbrüchen vergeblich gekämpft hatte, erwiesen sich oft als durch eine sinnvollere Art des Probierens verhältnismäßig leicht überwindbare Störungen. Damit schien sich das Problem allerdings nur auf die größere oder geringere pädagogische Geschicklichkeit des Dirigenten oder Regisseurs zu verschieben. Jedoch nur scheinbar; denn nicht nur, dass solche pädagogisch guten Dirigenten und Regisseure ebenso selten sind wie „unfähige“ Darsteller häufig -, sondern es gibt noch genug Störungen, mit denen auch der gute Dirigent oder Regisseur nicht fertig wird und die einen zwingen, vor der Unzulänglichkeit des Darstellers zu resignieren." <sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Biedermann (1993), 75.

<sup>18</sup> Heinrich Jacoby arbeitete als Kapellmeister und Regievolontär am Stadttheater Straßburg unter der Leitung von Hans Pfitzner.

<sup>19</sup> Jacoby (1953), 11.

Im Zusammenhang mit der Darstellung dieser Vorgänge entwickelt Heinrich Jacoby unter der Berücksichtigung seiner eigenen Lebensumstände einen grundlegenden Ansatz seiner pädagogischen Arbeit. Er lehnt im Interesse des sich im schöpferischen Äußerungsvorgang entfalten wollenden Subjekts einen statischen Begabungsbegriff ab, durch den die Menschen z.B. im Bereich der Musik vorschnell in Begabte und Unbegabte eingeteilt werden können. Seine eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen dienen ihm als Beispiel und führen bei ihm dazu, die groben Raster „begabt“ und „unbegabt“ z.B. hinsichtlich der Ursachenforschung für Leistungsschwierigkeiten zu hinterfragen und scheinen ihn dazu anzuспornen, gerade für schwierige pädagogische Fälle eine Lösung zu finden.

"Ich selbst hatte mich mit großen körperlichen Behinderungen infolge vielen Krankseins in der Jugend und mit damit zusammenhängenden Arbeitskonflikten während meines Studiums herumzuschlagen. In dem Maße, in dem mir die Überwindung bei mir selbst gelang, wurde ich skeptisch gegenüber der Meinung von der Unüberwindbarkeit solcher Schwierigkeiten bei anderen. So kam ich schon sehr früh zu der Überzeugung, dass auch das, was man so leichthin als „unbegabt“ zu bezeichnen gewohnt ist, gar nicht „Fehlen einer Gabe“ sein müsse, und dass „etwas trotz vieler Mühe nicht zu können“ nicht mit „dafür unbegabt zu sein“ gleichgesetzt werden dürfe. Von diesen Erfahrungen her begann mich die Arbeit mit ausgesprochen schwierigen Schülern besonders zu interessieren... Immer wieder und immer deutlicher wurde der scheinbare Mangel einer „Gabe“ als durch Erziehungsfehler in der frühen Kindheit und durch unzumessmäßige und irreführende Art des Beibringens verursacht erkennbar, verständlich und damit beeinflussbar." <sup>20</sup>

Weitere Details zur Biografie von Heinrich Jacoby und zur Darstellung und Analyse seiner Arbeit sind umfangreich von ihm selbst und in der Sekundärliteratur zu Heinrich Jacoby dargelegt worden.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Jacoby (1953), 11-12.

<sup>21</sup> Siehe hierzu beispielhaft: Jacoby (1945), 504 ff.; Jacoby (1953), 11-24; Biedermann (1993), 75-79.



### **2.1.2. Musikpädagogische Praxis und dahinter stehende pädagogische Leitlinien bei Heinrich Jacoby**

Mein Interesse in den nun folgenden Ausführungen liegt zum einen an der praktischen Arbeit von Heinrich Jacoby mit seinen erwachsenen Kursteilnehmern und der Analyse seiner konkreten Vorgehensweisen. Zum anderen interessieren mich die seinen unterrichtspraktischen Vorgehensweisen zugrunde liegenden pädagogischen Leitlinien beziehungsweise Prinzipien, mit dem speziellen Augenmerk auf seine musik- und instrumentalpädagogische Arbeit. Im Rahmen dieser Betrachtungen werde ich ebenfalls kurz auf bestimmte historische und inhaltliche Aspekte bezüglich der Person und Arbeit von Heinrich Jacoby vor dem Hintergrund der Reformpädagogik und der aus den gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen entstandenen problematischen Entwicklungen für die Musik- bzw. Instrumentalpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts zu sprechen kommen.

Den Ausgangspunkt meiner Erörterung bilden Äußerungen, Erklärungen und Fragestellungen von Heinrich Jacoby, denen zum größten Teil transkribierte Gesprächsprotokolle aus einem Einführungskurs in Zürich aus dem Jahr 1945<sup>22</sup> und einem speziellen Musikkurs aus den Jahren 1953/1954<sup>23</sup> zugrunde liegen. Die Transkription der Tonbandaufnahmen wurde zum größten Teil durch Heinrich Jacoby selbst vorgenommen.<sup>24</sup> Für die Überarbeitung der Transkriptionen und Herausgabe dieser beiden Kurse in Buchform und die Überarbeitung der Transkriptionen ist Sophie Ludwig verantwortlich. Sie war eine Schülerin von Heinrich Jacoby und Elsa Gindler<sup>25</sup>. Heinrich Jacoby selbst hat neben einigen biografischen Notizen, die auch über seine Arbeit Auskunft geben, nur wenige musikpädagogische Schriften hinterlassen:

"Musikpädagogik ist das einzige Gebiet, auf welchem Jacoby publiziert hat, etwa 100 Seiten, verstreut in verschiedenen Zeitschriften, heute zusammengefasst und greifbar als »Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“«. Jacoby war etwa 1912 bis 1924 als Musikpä-

---

<sup>22</sup> Jacoby (1945).

<sup>23</sup> Jacoby (1953).

<sup>24</sup> Im Nachwort der Neuauflage (2003) von Jacoby (1953), 359 ff. Neben Jacoby waren H. Le Brün-Hölscher und R. Weber für die Transkriptionen verantwortlich.

<sup>25</sup> Die am 19.6.1885 in Berlin geborene, spätere Gymnastikpädagogin Elsa Gindler begegnete Heinrich Jacoby 1924 in Berlin. An späterer Stelle in dieser Arbeit werde ich noch auf die Bedeutung der Körperarbeit von Elsa Gindler für Heinrich Jacoby zu sprechen kommen. Vergleiche hierzu: Ludwig, Sophie (2002): Elsa Gindler - Von ihrem Leben und Wirken. Hamburg, 48 - 50.

dagoge tätig, mit Kindern hat er 1920 bis 1922 gearbeitet. Die späteren Musikkurse in den Jahren 1950 bis 1960 wandten sich an erwachsene Laien, denen es darum ging, ihre Beziehung zur Musik zu überprüfen, zu revidieren und zu vertiefen. Ich selbst nahm an solchen Kursen teil." <sup>26</sup>

In den oben bereits erwähnten Kursen, die von Sophie Ludwig dokumentiert sind, arbeitete Heinrich Jacoby mit erwachsenen Teilnehmern zusammen, von denen im Einführungskurs nur ganz wenige einmal Klavierunterricht hatten.<sup>27</sup> Trotzdem arbeitete Heinrich Jacoby gerade mit den musikalischen Laien in diesem Einführungskurs sehr engagiert auch auf musikalischem Gebiet. Das liegt sicherlich an der pädagogischen Grundeinstellung von Heinrich Jacoby, der die herkömmliche Vorstellung der Aufteilung der Menschen in Begabte und Unbegabte ablehnte.

Heinrich Jacoby "sah seine Aufgabe darin, die in jedem Menschen vorhandenen Entfaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und erfahrbar zu machen." <sup>28</sup>

Er betrachtete die Musik als eine grundsätzliche Möglichkeit für den Menschen, sich zu äußern. Die musikalische Äußerung erfüllt damit in struktureller Ähnlichkeit zur Sprache

"soziale beziehungsweise soziologische Funktionen (Gottesdienst, Erbauung, Unterhaltung, Gemeinschaft, Selbstdarstellung aber auch spontanes Äußern von Stimmungen durch Gesang)." <sup>29</sup>

Deshalb nützte Jacoby im Einführungskurs und auch im Musikkurs häufig die Möglichkeiten von Literatur, Dichtung<sup>30</sup> und Sprache<sup>31</sup>, um auf Analogien hinzuweisen, wie z.B. den hinter einer Äußerung stehenden lebendigen Gehalt, der sowohl in musikalischer wie auch gesprochener Äußerung enthalten ist.<sup>32</sup>

---

<sup>26</sup> Biedermann (1993), 15.

<sup>27</sup> Jacoby (1945), 328; 404; 414.

<sup>28</sup> Klaffke (1997), 102.

<sup>29</sup> Biedermann (1993), 16.

<sup>30</sup> Jacoby (1953), 75.

<sup>31</sup> Jacoby (1945), 428.

<sup>32</sup> Jacoby (1945), 420.

"Musik ist keine Sprache und Sprache keine Musik. Was nicht verhindert, dass das Entscheidende dieser beiden Ausdrucksweisen identisch ist. Der Stoff und damit auch weitgehend der Gegenstand, der geeignet ist für die eine und der geeignet ist für die andere Welt der Äußerung, der ist verschieden. Aber das Wesen der Äußerung, des Aussprechens, des Erreichens, des Verwandeln, des Erschütterns, des Amüsierens und was alles kommen kann, das kann allemal erreicht werden." <sup>33</sup>

Wenn bei der Darstellung der Musik oder des Gesprochenen das Wesentliche geschieht, spricht Jacoby von der erfüllten Äußerung, die für ihn

"ein entscheidendes Charakteristikum der Kunst ist: die Macht, den Hörer zu verwandeln und auf die Weise zu bewegen und zu stillen, die für das Werk charakteristisch ist, das der Reproduzierende noch einmal produziert." <sup>34</sup>

Die Kursgruppe des Musikkurses bestand im Gegensatz zum Einführungskurs zu einem großen Teil aus Instrumentalisten. Die meisten Teilnehmer waren Pianisten, die im weiteren Verlauf der Kursarbeit etwas auf ihrem Instrument vorspielten. Dabei ging es in der Regel um ein Ausprobieren und musikalisches Experimentieren oder Improvisieren im Sinne einer Aufgabenstellung<sup>35</sup> am Instrument, die Heinrich Jacoby zuvor angeregt hatte.

Aus der Sicht von Heinrich Jacoby war die Arbeit am Instrument mit den erwachsenen Teilnehmern seines Musikkurses kein Instrumentalunterricht im engeren Sinne. Das hätte seiner Ansicht widersprochen, eine instrumentale Ausbildung erst dann stattfinden zu lassen, wenn bereits eine allgemeine Musikausbildung zur Entwicklung eines „musikalischen Sprachvermögens“ vorangegangen wäre. Ziel dieser allgemeinen Musikausbildung sollte die Entwicklung eines Klangvorstellungs- und Klangerinnerungsvermögens, ohne einen spezifischen Instrumentalunterricht, allein über das Hören geleitetes Erleben von Musik bei den Schülern sein. So stand er vor der schwierigen Aufgabe, diesen musikalischen Lernprozess in Verbindung mit dem Instrument Klavier anzuleiten, obwohl die Teilnehmer seines Musikkurses diesen, seiner Meinung nach wichtigen musikalischen Lernschritt der Gewinnung des musikalischen Sprachvermögens übersprungen hatten.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Jacoby (1953), 76.

<sup>34</sup> Jacoby (1945), 421.

<sup>35</sup> Jacoby (1953), 340 ff.

<sup>36</sup> Le Brün-Hölscher (1987): Musikerziehung bei Heinrich Jacoby. Münster, 203/204.

Deshalb unternahm er den Versuch, seine Arbeit im Musikkurs um diese Inhalte zu erweitern. Ein Aspekt dieses „erweiterten Instrumentalunterrichts“ war, dass er außer dem Klavier zur Verdeutlichung bestimmter musikalischer oder musikpädagogischer Arbeitsgebiete<sup>37</sup> weitere Instrumente, die im Teilnehmerkreis gespielt wurden, wie z.B. Gitarre<sup>38</sup>, Flöte<sup>39</sup> und Violine<sup>40</sup> oder die Stimme<sup>41</sup> (Singen auf Silben oder Summen) und das Pfeifen<sup>42</sup> so weit wie möglich mit einbezog. Er schlug z.B. vor, zuerst mit der Stimme (Summen oder Pfeifen) „Rosinen“ anzudeuten oder vorzutragen und diese vorsichtig „tastend“ auf dem Klavier zu spielen. Mit „Rosine“ bezeichnet Heinrich Jacoby eine kleine Melodie,

„... irgendein Stückchen aus einem Musikzusammenhang, das sie anspricht, das ihnen Spaß macht; nie das ganze Stück. Aber diese Beziehung von „es macht mir Spaß“, „es ist mir gegenwärtig“, „es geht mir durch den Kopf“ - wie man so schön sagt - diese Beziehung soll da sein.“<sup>43</sup>

### **2.1.3. Das vom Hören geleitete Musizieren als zentrales Prinzip in der musikpädagogischen Praxis bei Heinrich Jacoby**

Sowohl in den Veröffentlichungen zu diesen Kursen, wie auch in den weiter oben angegebenen Literaturhinweisen<sup>2</sup> von und über Heinrich Jacoby, lässt sich zusammenfassend nachvollziehen, dass der Zugang zum Instrument primär über das vom Hören geleitete Musizieren auf der Basis der Selbsttätigkeit erfolgen soll. Heinrich Jacoby formuliert mit dieser Forderung eine Perspektive für den Instrumentalunterricht, die sich vor allem gegen eine Instrumentalpädagogik wendet, die einseitig das Lernen nach Haltungsvorschriften, technischen Übungen usw. anhand von Noten bevorzugt, die als Bewegungsvorschrift ohne Wahrnehmung des zugrunde liegenden musikalischen Gehalts abgelesen werden. Er kritisiert, dass

---

<sup>37</sup> Jacoby (1953), 123 ff.

<sup>38</sup> Ebenda, 315 ff.

<sup>39</sup> Ebenda, 53; 123 ff.

<sup>40</sup> Ebenda, 304.

<sup>41</sup> Ebenda, 54.

<sup>42</sup> Ebenda, 112.

<sup>43</sup> Ebenda, 46/47.

"mit diesen Anweisungen das ganze Interesse des Anfängers auf visuelle, intellektuelle und motorische Aufgaben gelenkt wird, während das Wesen von Musik ein akustisches Phänomen ist." <sup>44</sup>

Als negative Folge der praktischen Anwendung dieser falschen Unterrichtsmethode

"kann der Anfänger sein Instrument nicht kennen lernen, kommt nicht in Kontakt mit ihm, ganz davon abgesehen, dass er nur nach Ausführung aller intellektuell, visuell und motorisch zu bewältigenden Vorschriften post festum auch hört, was zum Klingen kommen soll." <sup>45</sup>

Als aus seiner Sicht einzig sinnvolle Alternative zu diesem Ansatz, der das Akustische als das Charakteristische der Musik vernachlässigt, entwirft er im Gespräch mit seinen Teilnehmern am Einführungskurs vom 23.4.1945<sup>46</sup> einen vom Hören geleiteten Ansatz für einen beginnenden Instrumentalunterricht:

"Wenn man an das anknüpfen kann, was jeder an Musik in sich selber vorfindet, wird das Instrument wirklich zu dem, was das Wort eigentlich bedeutet, zum Werkzeug, mit dessen Hilfe etwas hörbar werden kann, für das das eigene Instrument<sup>47</sup> nicht mehr ausreicht. Will man ein Instrument spielen, wäre es das Nächstliegende zu versuchen, musikalische Zusammenhänge, die einem einfallen, nach dem Gehör auf dem Instrument zum Klingen zu bringen. Der erste Schritt wäre ohne Anweisungen, ohne Vorschriften Entdeckungsreisen auf dem Instrument zu machen, auszuprobieren – „Klavier, was willst du von mir?“ -, wie tastend man sein muss, um den Tastenwiderstand in Kontakt zu überwinden, um auszuprobieren, wo überall die Tasten liegen, die man braucht, um die Klänge jener Melodie zum Klingen zu bringen, die man „im Ohr“ hat. Das wäre Erarbeiten als Verfahren für das Gewinnen der Geländekenntnis auf dem Instrument. Auch hier gilt es, am Falschen zu erkennen, was das Rich-

---

<sup>44</sup> Jacoby (1945), 329.

<sup>45</sup> Ebenda, 330.

<sup>46</sup> Ebenda, 328 ff.

<sup>47</sup> Jacoby meint damit körpereigene Instrumente, wie z.B. das Summen, Singen usw. mit der Stimme oder das Pfeifen.

tige ist. Auch beim Musizieren sollte man nur auf dem Wege über falsche Klänge zum Richtigen kommen." <sup>48</sup>

Bei diesem Vorschlag für die Gestaltung eines instrumentalen Anfängerunterrichts von Heinrich Jacoby spielt der Aspekt des „inneren Hörens“ in Zusammenhang mit dem instrumentalen Musizieren eine wichtige Rolle. <sup>49</sup> Hieraus lassen sich einige grundsätzliche methodische Vorgehensweisen beziehungsweise Prinzipien ableiten, obwohl sich Heinrich Jacoby sicherlich gegen die Verwendung des Begriffs „Methode“ bezüglich seiner Vorgehensweise gewehrt hätte. Auf diesen grundsätzlichen Vorbehalt von Heinrich Jacoby gegen eine falsch verstandene Übernahme beziehungsweise unangemessene Anwendung von bestimmten Methoden in pädagogischen Kontexten werde ich später eingehen. Zunächst möchte ich hier einige methodische Vorgehensweisen zum Spiel ohne Noten aus dem obigen Zitat von Heinrich Jacoby herleiten und genauer erörtern, weil ich den Versuch unternommen habe, sie bei der Planung und Durchführung meines Unterrichtsversuchs zu berücksichtigen.

## **Methodische und didaktische Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung ohne Noten**

### **1. Als Einstieg in den Instrumentalunterricht sollten möglichst Musikstücke oder musikalisch sinnvolle Ausschnitte von Musikstücken<sup>50</sup>**

---

<sup>48</sup> Ebenda, 331.

<sup>49</sup> Dabei gibt es eine Ähnlichkeit zwischen dem Phänomen des „inneren Hörens“ nach Jacoby und dem Begriff der „Audiation“ nach Edwin E. Gordon, den Wilfried Gruhn in seinem Buch „Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens“ genauer ausführt. (Gruhn, Wilfried (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Mentale "Bilder" der Musik und ihre Repräsentation Hildesheim, 86ff.)

"Gordon definiert Audiation als Hören und Verstehen einer Musik, die physikalisch nicht mehr präsent ist oder nie präsent war. Verstehen meint hierbei die Fähigkeit, das Gehörte in einen musikalischen Gesamtzusammenhang einordnen zu können." (Tapert-Süberkrüb, Almuth (2000): Musik denken. Edwin Gordons Theorie zum Musikdenken und Musik lernen. In: Üben und Musizieren. 17. Jg. Nr. 4. 14.) Gordon erläutert in seinem Buch „Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory“ den qualitativen Unterschied zwischen einer reaktiven Imitation des Gehörten, die er in Verbindung mit dem „innerem Hören“ nennt und dem Prozess der Audiation. "Imitation, sometimes called inner hearing, is a product, whereas audiation is a process." (Gordon, Edwin E. (2001): Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence. Chicago. 4 ff.)

<sup>50</sup> Jacoby charakterisiert diese Ausschnitte („Rosinen“) folgendermaßen: "Es geht also darum, dass das Stück, an dem sie probieren wollen, so konzentriert ist, dass es nicht

als Unterrichtsmaterial verwendet werden, **welche die Schüler zumindest teilweise als Klangvorstellung im Gedächtnis haben („Rosinen“)**. Außerdem sollten sie Spaß machen. Die Schüler sollten eine positive Beziehung dazu haben.

2. **Ein erster Zugang zu diesen „Rosinen“ oder anders ausgedrückt, zu dieser Musik, die „im Ohr“ ist, sollte mit körpereigenen Instrumenten, wie z.B. der Stimme erfolgen.** Dieser Zugang kann durchaus einen experimentellen Charakter haben, was heißen soll, dass schon im Vorfeld beim Gebrauch der Stimme versucht wird, still und gelassen, geleitet von der innerlich gehörten Musik, voranzugehen. Nach dieser allgemein musikalischen Vorbereitung ohne Instrument besteht der Anschluss zum instrumentalen Musizieren im Prozess der Kontaktaufnahme mit dem Instrument. Damit daraus nicht ein Handeln auf Vorrat wird, indem der Lehrer den Schülern die weiteren Handlungsschritte im Umgang mit dem Instrument vorschreibt, regt Heinrich Jacoby die **Sensibilisierung einer bestimmten inneren Haltung an, in der den Musizierenden die Empfindungen des Lauschens und Tastens bewusst werden sollen.**<sup>51</sup> Damit sind auf der elementaren Ebene eines ersten Zugangs zum Instrument auch die beiden Hauptlernfelder des vom Hören geleiteten Musizierens und der bewussten Körperwahrnehmung angesprochen, die ich meinem Unterrichtsversuch zugrunde gelegt habe.
3. Der Schüler soll zu dem Versuch ermutigt werden, diese musikalischen Gedächtnisinhalte auf dem Instrument zu spielen. **Das Instrument soll**

---

unbefriedigend bleibt, weil man nur ein paar Takte davon spielt, sondern es besteht ein Stückchen spürbarer Zusammenhang. Als Anfang von etwas Großem ist es in sich sinnvoll." Jacoby (1953), 58.

<sup>51</sup> Heinrich Jacoby verdeutlicht in einem Vergleich in seinem Einführungskurs die Prozesse des Tastens und Lauschens beim Musizieren auf dem Klavier mit denen, die beim Schwimmen lernen akut sind: "Wenn man Musizieren auf dem Klavier vorbereiten wollte, wäre es hinsichtlich des Kontaktes mit dem Instrument die erste Aufgabe, ausprobieren zu lassen, dass und wie viel Tastenwiderstand zu überwinden ist, um die verschiedenen Klangqualitäten zu erzeugen ... Die Ermüdung kommt sowohl vom Starrsein wie von der Tatsache, dass man ohne Kontakt mit dem Tastenwiderstand bei jedem Anschlag großen Aufwand treibt. Wie beim Schwimmen lernen die Bewegungsvorschriften und die Bewegungsübungen einsetzen, bevor eine Auseinandersetzung mit den Phänomenen Schwimmen eingeleitet worden ist - bevor es zum Erlebnis des Getragenwerdens gekommen ist -, so beginnt man auch beim Instrument mit Bewegungsanweisungen und -vorschriften, bevor eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Musik stattgefunden hat." Jacoby (1945), 329/330.

zum Werkzeug werden, um die durch das innere Hören geformten und bewusst gemachten Wahrnehmungsinhalte zum Klingen zu bringen. Dabei liegt die schwierige Aufgabe beim Lehrer, den Schülern zu vermitteln, dass eventuell dabei falsch gespielte Töne nicht negativ zu bewerten sind, sondern im Gegenteil dazu dienen, z.B. eine bessere „Geländekenntnis“ auf dem Instrument zu bekommen.<sup>52</sup> Die akustische Wahrnehmung ist nach Heinrich Jacoby das einzige Kriterium und der erste Auslöser für die Bewegungsabläufe auf dem Instrument. **Die so genannten falschen Töne gehören mit zum Lehr- und Lernkonzept des vom Hören geleiteten Musizierens, weil sie quasi in der Rückkopplung Korrekturen der Bewegungsabläufe initiieren sollen.** Es soll also im Sinne von Heinrich Jacoby in diesem Stadium zu allererst um einen Äußerungsvorgang gehen, bei dem das musizierende Subjekt mithilfe des Musikinstruments in Interaktion mit seiner Umwelt tritt und quasi in der sinnlichen Resonanz auf das Klingende und die damit verbundenen Implikationen seine folgenden Handlungsweisen vornimmt.

4. **Der Lehrer soll dem Schüler ermöglichen, Entdeckungsreisen auf seinem Instrument zu unternehmen, die ihm dazu verhelfen, musikalische Gedächtnisinhalte auf dem Instrument wiederzugeben.** Die von Heinrich Jacoby in diesem Zusammenhang gestellte Frage **"Klavier - was willst du von mir?"** knüpft dabei an eine Aufgabenstellung an, die bei ihm zum Programm wird. Durch die Ermutigung des Schülers zu der Beschäftigung mit dieser Frage "kann sich bereits in diesem elementaren Stadium der Auseinandersetzung die von Heinrich Jacoby geforderte diametrale Wendung von dem Interesse an dem Objekt Klavier hin zu der Wahrnehmung eigenen Zustandsempfindens vollziehen. Es wird nicht etwas mit dem Klavier gemacht, sondern durch das Musizieren auf dem Klavier geschieht etwas im Probieren. Durch diese bewusst vollzogene Verhaltensänderung kann sich das einstellen, was Heinrich Jacoby „den unmittelbaren Kontakt“ zum Instrument nannte."<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> "Je mehr sie alle hier sinnvoll tastend probieren, desto mehr kommt die wachsende Geländebeziehung übers Ohr später ihren Improvisationsversuchen zugute! Beim Erwachsenen müsste zuallererst einmal eine unmittelbare Beziehung zum Greifenden via Lauschen entstehen, bevor er mit bewussten Improvisationsversuchen anfängt!" Jacoby (1953), 206.

<sup>53</sup> Le Brün-Hölscher (1987), 203/204.



5. **Der Lehrer sollte dem Schüler möglichst keine Vorschriften über die spieltechnische oder sonstige instrumentale Umsetzung in diesem frühen Stadium des vom Hören geleiteten Musizierens machen.** Die methodische Herangehensweise, den Vorgang der instrumentalen Umsetzung, der durch das innere Hören geleitet wird, nicht durch zusätzliche Aufgabenstellungen zu überlagern, erscheint bei dieser Aufgabenstellung, die sich explizit auf das Hören bezieht, sinnvoll. Darüber hinausgehend halte ich es durchaus für folgerichtig, im Unterricht mit Anfängern wie auch mit Schülern im fortgeschrittenen Stadium des Musizierens den Empfindungen aus dem Bereich der Körperwahrnehmungen Aufmerksamkeit zu schenken. Damit sind vor allem das Sensorium der Tiefensensibilität, der Tast- und der Gleichgewichtssinn gemeint.<sup>54</sup>

#### 2.1.4. Begründung des Methodenvorbehalts bei Heinrich Jacoby

An dieser Stelle komme ich auf die Darstellung und Begründung des Vorbehalts von Heinrich Jacoby gegenüber der bloßen Anwendung von "Methoden" in pädagogischen Kontexten zurück. Vorab lässt sich hierzu feststellen, dass dieser von ihm geäußerte Vorbehalt bei ihm u.a. mit einem von der Reformpädagogik mit beeinflussten Verständnis vom Lernen als schöpferischem Vorgang und um eine durch die Persönlichkeit von Heinrich Jacoby individuell geprägte Einstellung gegenüber dem Begriff der Erziehung einhergeht. Er wendet sich gegen den unter Umständen gut gemeinten, aber von falschen Voraussetzungen ausgehenden Gebrauch von bestimmten Methoden als Rechtfertigung für ein aus seiner Sicht unreflektiertes und auf Routine ausgerichtetes Vorgehen und stellt in einer rhetorischen Frage an seine Teilnehmer fest:

---

<sup>54</sup> Die praktischen Methoden für die Einbeziehung der Körperwahrnehmung wie z.B. Feldenkrais und Qi Gong erfordern eine entsprechend „tastende“ und auf Selbst-Entdeckung ausgerichtete Gestaltung des Unterrichts. Bei der Berücksichtigung dieser didaktischen Vorgaben wird dem Schüler die Erfahrungsmöglichkeit geboten, die unterschiedlichen Empfindungen der Wahrnehmungskanäle des Hörens und den an der bewussten Körperwahrnehmung beteiligten Sinnesorganen<sup>54</sup> gefühlsmäßig miteinander verknüpfen. Es geht dabei um die Entwicklung der Fähigkeit, Möglichkeiten des „Wieder-Erfühlens“ zu finden und damit bewusst erfahren und wieder aus dem Gedächtnis abrufen zu können, wie sich z.B. eine, in Übereinstimmung mit einer bestimmten Hörvorstellung (über die akustische Wahrnehmung), korrekt gespielte Melodie, mit der dazugehörigen kinästhetischen Wahrnehmung der Spielbewegung verbindet und wie sich beides zusammen anfühlt.

"Ist Ihnen schon klar geworden, dass z.B. die Methode des Schwimmunterrichts, die sich aus unserem Gespräch von heute ergibt, keine „Methode Gindler“ oder „Methode Jacoby“ oder dergleichen ist, sondern das Diktat des praktischen Vorgehens, die Methode, sich zwangsläufig ergibt aus dem Verständnis des Phänomens, zu dem eine Beziehung gearbeitet werden soll? Haben wir die wesentlichen Zusammenhänge erkannt, dann liegt es nicht mehr in unserem Belieben, so oder so vorzugehen. Es gibt nur einen Weg, der der wirklich zweckmäßige ist: nämlich derjenige, der sich aus dem Erkennen der funktionellen Zusammenhänge aus sachlichen Gründen selber vorschreibt. Hier ist ein Ansatzpunkt für den zukünftigen Aufbau einer Pädagogik, die mit etwas mehr Recht die Bezeichnung wissenschaftlich verdienen würde, als jene Sammlungen von Rezepten und Vorschriften und philosophischen und psychologischen Spekulationen, die man unsere Lehramtskandidaten lernen lässt." <sup>55</sup>

Um diese etwas harsche Ausführung von Jacoby zu verstehen, ist es ebenfalls nötig, Heinrich Jacoby in seinem historischen Kontext zu betrachten. Wolf Biedermann fasst in seinen Ausführungen über Jacobys Allgemeinpädagogik hierzu zusammen:

"Ungefähr von 1915 an war Jacoby von der deutschen Reformpädagogik (etwa 1900 - 1933), einer breit gefächerten Aufbruchbewegung deutlich beeinflusst. Hinzu kam im Jahr 1925 die Begegnung mit Elsa Gindler. Fortan ging es Jacoby um die Hintergründe von Leistungs- und Funktionsdefiziten fast beliebiger Art, und er deutete sie konsequent als Folge mangelnder Entfaltung. Denn er hatte sich intensiv mit all jenen Einflüssen beschäftigt, welche Entfaltung behindern. Er zählte dazu die damalige Durchschnittserziehung, den konventionellen Schulunterricht sowie gesellschaftliche Faktoren. Besonders negativ bewertete er ungünstige Frage- und Aufgabenstellungen, weil sie von den Grundproblemen wegführten, dafür häufig Ängste, Vertrauensmangel und Entmutigung bewirken. Als negativ taxierte Jacoby auch alle Verhaltensrezepte und alles mittelmäßige, schulmäßige Beibringen von Fertigkeiten, wenn sie dem Entdecken und Spielenlassen von naturgegebenen beziehungsweise individuellen Möglichkeiten zuvorkommen." <sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Jacoby (1945), 323.

<sup>56</sup> Biedermann (1993), 11.

An späterer Stelle werde ich noch ausführlicher auf das Thema „Heinrich Jacoby im Kontext der deutschen Reformpädagogik und der Jugendmusikbewegung“ unter dem Stichwort „musische Erziehung“ eingehen.

### **2.1.5. Das schöpferische Erziehungsprinzip als ein Gegenentwurf zur „schwarzen Instrumentalpädagogik“ des 19. Jahrhunderts**

Ich werde nun auf einige Punkte aus der Kritik Heinrich Jacobys am damaligen konventionellen Schulunterricht und am Unterricht des Faches Musik<sup>57</sup> analysierend eingehen, um zum Verständnis der pädagogischen Leitlinien zu gelangen, die aus seiner Sicht ebenfalls für einen vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht sinnvoll sein könnten. Er sieht den konventionellen Schulunterricht und auch den Musikunterricht in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Forderungen, die sich ungünstig auf Lern- und Entwicklungsprozesse auswirken. In Bezug auf den Musik- bzw. Instrumentalunterricht lautet eine dieser Forderungen, dass ein möglichst leistungsfähiger Nachwuchs für den Konzert- oder Bühnenbetrieb ausgebildet wird, der am Ende des 19. Jahrhunderts hauptsächlich auf Reproduktionen virtuoser, romantischer Kunstmusik eingestellt ist. Entsprechend einseitig ausgerichtet sind auch die zu diesen Zielen hinführenden Methoden, deren Begründung sich unter anderem auf eine mechanistische Sichtweise in Hinblick auf den funktionalistischen Gebrauch des Körpers bezieht.

Der Körper des musizierenden Menschen wird so einseitig zum Sklaven des Verstandes degradiert. Dadurch gerät die subjektive Sicht auf den Körper, in der er als beseelter, empfindender Leib wahrgenommen werden könnte, jenseits seiner mechanistischen Verfügbarkeit in den Hintergrund. Diese Einstellung zum Körper führt zu Störungen im physischen wie psychischen Bereich, wenn der Mensch in und mit seiner Körperlichkeit den von außen gesetzten Ansprüchen nicht gerecht werden kann. In Bezug auf die Instrumentalpädagogik wird in diesem Zusammenhang in der musikpädagogischen Literatur von einer sinnesfeindlichen, so genannten „schwarzen Instrumentalpädagogik“ gesprochen. Analog zum preußischen Militärdienst wurde versucht, Attribute wie Disziplin, Ausdauer und Selbstbeherrschung als methodische Prinzipien des Instrumentalunterrichts zu etablie-

---

<sup>57</sup> Vergleiche hierzu die Rede "Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung" von Heinrich Jacoby, die er anlässlich der Kunsttagung des Bundes entschiedener Schulreformer in Berlin am 5.5.1921 gehalten hatte und in der er sich kritisch "zur heute üblichen intellektualistisch - mechanistisch und wesentlich auf Reproduktion eingestellten Art des Musikunterrichts." Jacoby (1921), 10 ff.

ren. In der fachdidaktischen Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist dokumentiert,

"dass ... die Körper der Instrumentalschüler diszipliniert werden sollten; es galt, sie zu Spielapparaten zu funktionalisieren und als leistungsfähige Maschinen abzurichten. Die Normierung von Spielbewegungen unter Missachtung natürlicher physiologischer Gegebenheiten erfolgte besonders im Klavierunterricht mit unglaublicher Akribie und sogleich sogar mit Unterstützung seitens der Medizin und Naturwissenschaft." <sup>58</sup>

Entsprechend rigide waren auch die Methoden bzw. Hilfsmittel, die eingesetzt wurden, um bei den Instrumentalschülern z.B. eine bestimmte Handhaltung mit technischen Geräten oder sonstigen Apparaturen<sup>59</sup> zu erzwingen oder eine virtuose Instrumentaltechnik durch das sture Einpauken von musikalisch minderwertigem Etüdenmaterial zu vervollkommen. Ulrich Mahlert formuliert z.B. in Bezug auf die Etüden von Carl Czerny (1791 - 1857):

"Der Erfolg der Etüden Carl Czernys basiert auf der Verbindung von klaviertechnischer Reichhaltigkeit und musikalischer Dummheit. Der Erwerb einer virtuosens Technik hat demnach nichts mit Geschmack, ästhetischer Sensibilität, ja nicht einmal etwas mit Intelligenz zu tun. Da nur die Mechanik des ‚richtigen‘, nicht aber die Erfordernisse des ‚schönen‘ Vortrags geübt werden sollen, zählen allein Fleiß, unerbittliche Konsequenz, unentwegtes Wiederholen." <sup>60</sup>

Dem gegenüber setzt Heinrich Jacoby in seiner pädagogischen Arbeit beim „Schöpferischen“ im Menschen an und sucht nach pädagogischen Leitlinien, in denen die jedem Menschen eigenen subjektiven Bedürfnisse, die

---

<sup>58</sup> Busch, Barbara (2007): Der Körper als Spielapparat. Vom Umgang mit spieltechnisch-musikalischen Herausforderungen im Anfangsunterricht einst und heute. In: Üben und Musizieren. 24. Jg. Nr. 1. 22.

<sup>59</sup> Vergleiche hierzu die Ausführungen von Gellrich, Martin (1990): Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In Pütz, Werner (Hg.) (1990): Musikpädagogische Forschung. Band 11. Musik und Körper. Essen. 107-138.

<sup>60</sup> Mahlert, Ulrich (2004): „Carl Czernys Didaktik der Virtuosität. Intention und Option“. In: von Loesch, Heinz; Mahlert, Ulrich; Rummenholler, Peter (Hg.) (2004): Musikalische Virtuosität. Mainz, 186.

sich z.B. in der Sehnsucht nach individueller Wertschätzung und Anerkennung ihrer Leistung äußern, wieder mehr im Mittelpunkt stehen.

"Wenn also weiterhin von Erziehung oder Schulung die Rede sein muss, sei nachdrücklich daraufhin gewiesen, dass dabei weder eine Zweck-Erziehung im alten Sinne noch an die Methoden der Lern-Schule gedacht werden darf. Ich gebrauche diese Begriffe im Sinne einer Einwirkung, die, von der Überzeugung vom Schöpferischen im Menschen ausgehend, sich auf die Schaffung von Erfahrungs-Gelegenheiten beschränkt und Selbsttätigkeit als oberstes Gesetz fordert."<sup>61</sup>

### **2.1.6. Die Bedeutung der Förderung von Kommunikations- und Beziehungsprozessen**

Im Zusammenhang mit der Abkehr von den „alten Methoden“ setzt sich Heinrich Jacoby auch mit den Bedeutungen bestimmter Begrifflichkeiten kritisch auseinander. Er versucht vor allem durch die Hinterfragung und Auslegung der Bedeutungen von altbekannten Begriffen, die im Unterrichtsgespräch häufig verwendet werden, zur Einführung von genauer passenden, neuen Wörtern und damit zu veränderten, erweiterten Bedeutungen zu kommen. Er gelangt durch diese Änderung der Begrifflichkeiten zu einem veränderten Kommunikationsverhalten und in der Folge zur Beschreibung von Prozessen, in dem der Schüler als wahrnehmendes Subjekt im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. So ersetzt er beispielsweise den Begriff des „Hörens bzw. des Zu- oder Hinhörens“ durch den des „Lauschens“<sup>62</sup>. Den Begriff des „Übens“<sup>63</sup> versucht er zu umgehen und spricht stattdessen lieber vom „Erarbeiten oder Probieren“<sup>64</sup>. Er lehnt des weiteren die Verwendung des Begriffs der „Methode“ in Bezug auf seine Arbeitsweise ab, weil sich seine pädagogische Herangehensweise, wie schon erörtert, immer am Subjekt und seinen individuellen Wahrnehmungen orientiert und er jeden Schematismus in Bezug auf pädagogische Vor-

---

<sup>61</sup> Jacoby, Heinrich (1924): Jenseits von »Musikalisch« und »Unmusikalisch«. Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur. Mitgeteilt auf dem II. Kongress für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, Berlin, Oktober 1924. In: Ludwig, Sophie (Hg.) (1984): Jenseits von »Musikalisch« und »Unmusikalisch« Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel in der Musik. Hamburg, 10.

<sup>62</sup> Jacoby (1945), 15.

<sup>63</sup> Jacoby (1953), 275.

<sup>64</sup> Ebenda, 279.

gehensweisen und Planungen vermeiden möchte. Diese Herangehensweise ist freilich ebenfalls eine „Methode“.

Aus der Sicht der Teilnehmer seiner Arbeitsgruppen werden die damit verbundenen Ziele seiner pädagogischen Arbeit transparent, individuell sinnvoll und persönlich erreichbar, unabhängig von den jeweilig mitgebrachten Vorkenntnissen bzw. Fähigkeiten. Diese Transparenz in der pädagogischen Arbeit ist auch heute besonders wichtig, wenn es sich um erwachsene Schüler handelt. Erwachsene Instrumentalschüler stehen z.B. oft ihren eigenen Fortschritten im Unterricht und den Ergebnissen ihrer Leistung sehr kritisch gegenüber. Heiner Gembris sieht Lernprobleme bei erwachsenen Instrumentalschülern mit Hinweis auf eine Studie von 1992<sup>65</sup> vor allen Dingen in Bezug auf Verluste in der Fingerfertigkeit oder anderen psychomotorischen Schwierigkeiten und stellt fest, dass die Motivation für das musikalische Lernen im Erwachsenenalter vor allen Dingen aufgrund sozialer Aspekte zustande kommt.

"Im Erwachsenenalter ist das musikalische Lernen mit anderen Motivationen, mit anderen Arten des Lernens und mit anderen Lernproblemen verbunden als im Kindesalter. Offenbar ist der Zugang zu Lernaufgaben eher kognitiver Natur. Das Lehrerverhalten und das Verhältnis zum Lehrenden sowie die Transparenz des Unterrichts sind für das Lernverhalten im Erwachsenenalter in besonderem Maße von Bedeutung. Die sozialen Aspekte des Musikkernens (z.B. Gespräche mit anderen Kursteilnehmern, gemeinsame Aktivitäten) spielen für Erwachsene eine wichtige Rolle. Sie werden zu einer wichtigen Motivation zu musizieren. Spezifische Motivationen von Erwachsenen zum musikalischen Lernen bestehen in dem Wunsch, im Ensemble zu spielen, mit der Familie zu musizieren, aber auch in dem Bedürfnis nach sozialen Kontakten." <sup>66</sup>

Deshalb ist es in diesem Zusammenhang wichtig, dass im Unterricht vom Lehrer an die Fähigkeiten und Wünsche der erwachsenen Teilnehmer angeschlossen wird. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler(n) bzw. zwischen den Schülern untereinander störungsfrei abläuft, damit es z.B. nicht zu Missverständnissen in Bezug auf die Unterrichtsziele und die Methoden, die zum Erreichen dieser Ziele

---

<sup>65</sup> Wenig, A. (1992): Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter - Aspekte zur Theorie und Praxis unter Berücksichtigung von Musikschularbeit in Nordrhein-Westfalen. Staatsexamensarbeit, Musikhochschule Köln, 85.

<sup>66</sup> Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Bd. 1. Augsburg, 426/427.

führen sollen, kommt. Dies ist besonders wichtig in einem Unterricht, der nach Heinrich Jacoby vom „Schöpferischen“ im Menschen ausgeht und der auf „Selbsttätigkeit“ beruht, indem im Unterricht für die Schüler „Erfahrungs-Gelegenheiten“ geschaffen werden. Damit wird auf die Einsicht der Schüler gesetzt, dass der Erfolg dieses Unterrichts maßgeblich in ihren eigenen Händen liegt, indem sie z.B. selbst bestimmen, in wieweit sie sich auf bestimmte wahrnehmungsbezogene Lernprozesse einlassen wollen. Den Schülern kommt damit eine höhere Verantwortung im Lernprozess zu, als dies z.B. noch vorher bei der „üblichen intellektualistisch-mechanistischen und wesentlich auf Reproduktion eingestellten Art des Musikunterrichts“<sup>67</sup> der Fall war.

Aber auch die Rolle des Lehrers wandelt sich: Er ist nicht mehr länger eine Art Vorgesetzter, dem in allen Dingen unbedingt und vorbehaltlos Folge zu leisten ist. Er bemüht sich vielmehr als kompetenter Ratgeber im Unterricht darum, einen adäquaten Erfahrungs- bzw. Lernraum zu schaffen, in dem die Schüler mitverantwortlich dafür sind, was und wie viel sie lernen.

In einem an Heinrich Jacoby angelehnten, wahrnehmungsorientierten Unterricht kommt dem Begriff der Beziehung noch eine weitere, auf das Individuum bezogene Bedeutung zu. So spricht Heinrich Jacoby z.B. über die „Antennen-Struktur unserer Erfahrungsorganisation“<sup>68</sup>, die die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines bewussten Kontaktes zu dem jeweiligen Phänomen erst ermöglicht, das erarbeitet werden soll. Eine Voraussetzung für das Gelingen dieses Kontaktes während des Erarbeitungsprozesses ist die bewusste Wahrnehmung des eigenen Zustands aus einem Zustand der Stille und Gelassenheit heraus. Es geht also mit anderen Worten um die Qualität der Beziehung des Subjekts zu seinen aktuellen Empfindungen und Gedanken. Diese „Selbst-Wahrnehmung“ impliziert den Aspekt der schon erwähnten Sichtweise des Körpers vom beseelten Leib mit dem für das Individuum wichtigen Aufgaben als Empfänger, Verarbeiter und Speicher von Wahrnehmungen.

### **2.1.7. Didaktische Überlegungen zum Einsatz von Musikbeispielen bei Heinrich Jacoby**

Gerade in Bezug auf das Thema des vom Hören geleiteten Musizierens hat Heinrich Jacoby eine persönliche Vorgehensweise und seine eigenen Ansichten zum Thema, auf die ich hier in einem speziellen Zusammenhang

---

<sup>67</sup> Siehe Fußnote <sup>61</sup>

<sup>68</sup> Jacoby (1945), 46.

noch einmal eingehen möchte. Es geht dabei um den Einsatz und die Funktion des Hörens von Musikbeispielen in seinen Kursen. Er lehnt isolierende, aus dem musikalischen Zusammenhang gerissene Gehörbildungsübungen als Methoden<sup>69</sup> einer vom Hören geleiteten musikalischen Erfahrungsbildung ab, weil sie seiner Auffassung von der Funktion des Hörsinns als „Registrier- oder Empfangsinstrument“, das nicht durch Sinnes-Schulung verbessert werden kann, widersprechen. Dazu schreibt Heinrich Jacoby in seinen biografischen Notizen über seine einjährige Mitarbeit an der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze im August 1914 unter anderem:

"Jeder Versuch von so genannter „Gehör-Bildung“ oder sonstiger Sinnes-Schulung erschien so bereits in seiner Zielsetzung verfehlt. Sinnesschulung war nur solange denkbar, als sich die Meinung aufrechterhalten ließ, der eine Schüler habe bessere oder schlechtere Sinnesorgane als der andere und dass deshalb bestimmte Sinnesorgane oder Körperteile diejenigen schwachen Stellen seien, die „verbessert“ und „geübt“ werden müssten. Die unvoreingenommene Überprüfung des Verhaltens „schwieriger“ Schüler zeigte, dass ihr Versagen genauso wenig durch unzulängliche Organe bedingt sein konnte, wie auffallende Höchstleistungen schon ein Beweis für das Vorhandensein besonders guter Organe sind!"<sup>70</sup>

Heinrich Jacoby bezieht zur Demonstration seiner musikpädagogischen Ideen immer wieder Tonbeispiele führender Musiker und Instrumentalvirtuosen seiner Zeit, wie z.B. von Toscanini, Busoni, Casals, Segovia, usw.<sup>71</sup> mit in seinen Unterricht ein. Im Gespräch mit seinen Schülern versucht er seine persönliche, ästhetische Sichtweise in Hinblick auf musikalische und musikbezogene Themenstellungen, wie z.B. das Hören von Musik und das Musizieren zu vermitteln. In Diskursen greift er außerdem musikpsychologische, -wissenschaftliche und -geschichtliche Themenstellungen<sup>72</sup> und

---

<sup>69</sup> Jacoby (1945), 323.

<sup>70</sup> Jacoby (1953), 14.

<sup>71</sup> Siehe Jacoby (1953), 195-196. An dieser Stelle sind ganz unterschiedliche Musikbeispiele aufgeführt, die Heinrich Jacoby als Beispiele für das "Erleben der Bässe" ausgewählt hat. Heinrich Jacoby ermuntert seine Schüler beim Hören der Musikbeispiele den Unterschied zwischen „Zu-hören und Lauschen“ deutlich wahrzunehmen, indem sie sich „wirklich gelassener, empfangsbereit verhalten.“

<sup>72</sup> Siehe z.B. Heinrich Jacobys Ausführungen im Gespräch mit seinen Schülern zur Analogie zwischen Musik und Sprache am Beispiel der Vorgehensweise Beethovens beim Komponieren und die folgenden musikgeschichtlichen Ausführungen über mehrstimmige Musik, in deren Verlauf immer wieder Einlassungen auf musikpädagogische und musikpsychologische Themenstellungen zu finden sind. Ebenda, 76 ff.



damit verbundene Kriterien auf, die er oft mit Beispielen aus anderen Wissenschafts- oder Kulturbereichen wie z.B. der Architektur<sup>73</sup> verknüpft. Er versucht dadurch u.a. einen erweiterten Blickwinkel für die Aufstellung von Beurteilungskriterien für eine gelungene musikalische Interpretation aufzuzeigen und als spezifische Qualität, die auf einer ganzheitlichen Betrachtung<sup>74</sup> aufbaut und teilweise metaphysische Bereiche<sup>75</sup> berührt, zu vermitteln. Des Weiteren bezieht er außerdem Volksmusik u.a. von „Zigeunern“<sup>76</sup> oder die Musik von Jazzorchestern<sup>77</sup> als gelungene Beispiele improvisierter Musik mit ein. Zum Thema der musikalischen Improvisation führt Heinrich Jacoby beispielsweise aus:

"Es gibt in anderen Ländern, bei weniger von intellektueller Zivilisation verbildeten Völkern, Verhältnisse, z.B. auf dem Land in Ungarn, auf dem Balkan, bei russischen Bauern, bei Farbigen der Südstaaten der USA, in denen das Improvisieren auch heute noch eine entscheidende Rolle spielt ... Wer Gelegenheit hat, solche Menschen ... musizieren zu hören, ... ist oft beglückt von der Lebendigkeit und Erfülltheit ihres Musizierens, selbst wenn sie bereits Musikkultur singen und spielen. Solche Menschen sind so lebendig in ihrem Musizieren und so überzeugend, dass auch „Unmusikalische“ davon unmittelbar berührt werden." <sup>78</sup>

Diese Aussage wiederum lässt darauf schließen, dass er nicht nur einseitig einem gefälligen, konservativen Klangideal huldigt. Er ist aufgrund seines Ideals von klingender Musik als individuellem Äußerungsvorgang und Bewegungs- bzw. Lebensimpuls, sicherlich aber auch in pädagogischer

---

<sup>73</sup> Ebenda, 307.

<sup>74</sup> Heinrich Jacoby sieht ein wichtiges Kriterium für eine gelungene Interpretation z.B. im Musizieren mit einem „Bassbedürfnis“. (Ebenda, 305.) Das Erleben der Bässe beim Musikhören ist für Heinrich Jacoby wesentlich, um den Musikstrom als Ganzes zu empfinden beziehungsweise den Leib der Musik zu erleben. (Ebenda, 195.) Zur Diskussion des Begriffs der Ganzheitlichkeit und der damit verbundenen Problematik siehe das Kapitel 3.7.3.2. „Ein kritischer Diskurs zur Ganzheit in der Musikpädagogik“.

<sup>75</sup> Heinrich Jacoby stellt z.B. durch einen Vergleich zwischen den Eigenschaften der Elektrizität und den in einer gelungenen musikalischen Äußerung vorhandenen Energien beziehungsweise dem energetischen Gehalt einer musikalischen Äußerung die Konstruktion eines physikalischen Nachweises dar. Für ihn ist das ein schlüssiger Beweis für die in der Musik vorhandenen Energien, welche in den Klangbeziehungen wirksam werden. Jacoby (1924), 56 ff.; Jacoby (1953), 76.

<sup>76</sup> Jacoby (1953), 191.

<sup>77</sup> Jacoby (1924), 39.

<sup>78</sup> Jacoby (1945), 338.

Absicht dazu bereit, pragmatisch von der idealisierten, romantisch überhöhten Auffassung einer musikalischen Komposition in der Form eines über allem stehenden Gesamtkunstwerkes abzurücken. Diese Einstellung von Heinrich Jacoby wird auch deutlich, wenn er im Zusammenhang mit Improvisationsversuchen seine Teilnehmer ermuntert, gerade auch Dissonanzen zu verwenden, um völlig frei von harmonischen Beschränkungen und „traditionellen Klangbedürfnissen“ ins Improvisieren zu kommen.

"Damit ihr nicht auch noch den „Gesetzen“ einer diatonischen Stoffstruktur unterworfen werdet, müsst ihr von Anfang an dissonanten Stoff wählen und lieber mit Fausthandschuhen spielen, damit brave Harmonien schon aus physiologischen Gründen gar nicht mehr erzeugt werden." <sup>79</sup>

### **2.1.8. Denken und Lernen im Zusammenhang mit Erfahrungsbegegnungen**

Das Pragmatische in der pädagogischen Arbeitsweise von Heinrich Jacoby liegt darin, dass es ihm wichtig ist, die persönliche Ebene seiner Schüler mit ihren Erfahrungen, Empfindungen und Wahrnehmungen mit einzubeziehen, um sie auf diese Weise zu neuen, subjektiven Erfahrungen hinzuleiten, die sich z.B. beim Musikhören einstellen können. Es geht ihm darum, einen Raum zu schaffen, in dem die Schüler diese Erfahrungen mit persönlichen Empfindungen verknüpfen können und dass sie durch diesen vom Hören geleiteten Wahrnehmungsprozess zu einem eigenen Denken über Musik kommen, welches für sie persönliche Relevanz hat.

In seinem Exkurs über das Denken bezieht Heinrich Jacoby auch die Gefühle und damit indirekt den Körper als Wahrnehmungs- und Empfindungsorgan der Emotionen in seine Betrachtung mit ein:

"In jedem Resultat eines Denkprozesses finden sich auch Färbungen aus den affektiven Elementen und nicht nur Resultate einer logischen Organisiertheit. Es wäre nur Symptombehandlung, wenn wir uns direkt ans Denken wenden würden, um unsere Denkresultate zu verbessern." <sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Jacoby (1953), 276.

<sup>80</sup> Jacoby (1945), 138.

Er folgert daraus:

"Denken, das sich unverstört auf der Basis unserer Ausrüstung für Verknüpfen von Erlebnissen abspielt, ein solches Denken wächst, und wir brauchen es genauso wenig zu „schulen“, wie wir unsere Sinne „schulen“ müssen." <sup>81</sup>

Heinrich Jacoby ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Erlebnisse in Form von Erfahrungsbegegnungen (wie z.B. beim praktischen Musizieren im Kontakt mit dem Instrument oder auch beim Musikhören) aufgrund der biologischen Ausrüstung des Menschen auch zu einer verstandesmäßigen Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsgegenstand und damit zu einer Aneignung von Wissen und in der Folge zu neuen Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten führen. Die Bedingungen dafür sind jedoch, dass diese Erfahrungs- bzw. Wahrnehmungsbegegnungen vom Menschen entsprechend wahrgenommen und verarbeitet werden können, ein angemessener Erfahrungsraum vorhanden ist und der Mensch im Sinne von Heinrich Jacoby subjektiv aus einer „unverstörten“ und „angstlosen“ Haltung heraus handeln kann. In dieser idealen Konstellation ergibt sich damit eo ipso die Verankerung des Gelernten im Gedächtnis, weil der Gegenstand des Lernens mit persönlichen Erlebnissen und Gefühlen verbunden ist.

Aus diesem Grund ist auch seine weitere Vorgehensweise körper- bzw. wahrnehmungszentriert. Über die Arbeit mit der Zentrierung auf die Wahrnehmung und an anderer Stelle z.B. explizit über Übungen, die auf die Körperwahrnehmung und die Bewegung<sup>82</sup> bezogen sind, versucht er mit seinen erwachsenen Schülern in einen Prozess der „Nachentfaltung“ und „Selbst-Nacherziehung“<sup>83</sup> einzutreten. Mit der Verfeinerung ihrer Wahrnehmungen sollen die Schüler in der Folge auch zu einer veränderten Einstellung ihres „Selbst“ gelangen.

Dabei geht Heinrich Jacoby in der Arbeit mit seinem Kurs vom 19.2.1945 praktisch folgendermaßen vor: Er fordert die Teilnehmer seines Kurses auf:

"Schließen Sie nun alle die Augen, auch während ich weiterspreche, und überprüfen Sie, ob sie bloß die Augenlider zuklemmen oder ob es Ihnen möglich ist, die Unruhe, die sie eventuell in den Augen vorfinden, ein wenig abklingen zu lassen. (Alle registrieren Unruhe.)" <sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Ebenda, 138.

<sup>82</sup> Ebenda, 464 ff.

<sup>83</sup> Ebenda, 44.

<sup>84</sup> Anmerkung in Klammern von der Herausgeberin Sophie Ludwig. Ebenda, 139.

Er lenkt die Konzentration der Teilnehmer auf ihre augenblickliche, innere Verfassung und führt weiter aus:

"Probieren Sie alle, ob sie die Schau-Absicht soweit aufgeben können, dass es dunkler hinter den Lidern wird, obwohl ich das Licht nicht lösche! Schirmen sie mit der Hand vorübergehend etwas ab!" Daraufhin erwidert ein Teilnehmer: "Mir fällt auf, wie sich das Gesicht mit dem Ruhigerwerden der Augen entspannt, und auch im ganzen Körper spüre ich mehr Entspanntheit. (Dies wird von den meisten bestätigt.)" <sup>85</sup>

Dieses hier geschilderte Beispiel ist typisch für das konzeptionelle Vorgehen in der Arbeitsweise von Heinrich Jacoby, der immer wieder bestrebt ist, an den Wahrnehmungen und augenblicklichen Empfindungen oder aktuellen Stimmungen und Gedanken seiner Teilnehmer anzuschließen, um dann anschließend z.B. auf dem Gebiet der Musikpädagogik an konkreten Gestaltungsaufgaben ansetzen zu können.

### **2.1.9. Pädagogisches Handeln zwischen Polaritäten als ein Handlungsprinzip**

Wenn Heinrich Jacoby von einer stillen, gelassenen Haltung des Menschen als für das Registrieren von Wahrnehmungsprozessen günstigen Grundzustand ausgeht, dann heißt das nicht, dass der Verstand gänzlich abzuschalten sei und der Zustand von Gelassenheit irgendetwas mit Erschlaffung oder Geistesabwesenheit zu tun habe. Der Ausgangspunkt, an dem er im Verlaufe seiner praktischen pädagogischen Arbeit ansetzt, ist das Bemühen um eine wache und aufmerksame Grundeinstellung des Menschen. Dabei schließt er sich selbst als Anleiter beziehungsweise Moderator für diese Prozesse mit ein.

"Die präzise Feststellung und Kontrolle solcher Vorgänge, die bewusste Ausnutzung dessen, was die Äußerung des Menschen auf allen Gebieten im Alltag wie in der Kunst ordnet und Gestalt bekommen lässt, ist im Anfang nur möglich bei wacher Zustandskontrolle des Sich-Äußernden wie desjenigen, der die Gelegenheiten schafft. Dabei ist, sich selbst bewusst als Registrierinstrument zu erleben, für den „Begabten“ ein ebenso neues und ungewohntes Prob-

---

<sup>85</sup> Ebenda, 140.

lem wie für den „Unbegabten“. Die Bereitschaft zu wirklich tastenden Versuchen und zu sachlicher Forschungsarbeit gegenüber dem eigenen Verhalten fällt keinem, der durch die übliche Erziehung gegangen ist, leicht." <sup>86</sup>

Um die zugrunde liegende Haltung von Jacoby besser zu verstehen, kann man bei ihm von einem pädagogischen Handeln zwischen Polaritäten ausgehen. Es geht ihm um eine geordnete Ausbalancierung dieser scheinbar gegensätzlichen Bewusstseinszustände, die sowohl fokussierte Aufmerksamkeit und Aktivität als auch Gelassenheit und Ruhe im Handeln als vereinigte Gegensätze beinhalten können. Das bedeutet in Bezug auf einen stillen, gelassenen Zustand, dass dieser in der Praxis während des Instrumentalspiels die Basis für einen konzentrierten, aktiven Bewusstseinszustand bildet. Diese weitgefasste oder schweifende Aufmerksamkeit ist beim Musizieren nicht im Sinne einer permanent im Bewusstsein ablaufenden Kontrollfunktion zu verstehen, über die körper- und wahrnehmungszentrierte Prozesse in ihrem Ablauf ohnehin gestört würden. Sie ist vielmehr bestimmt:

"vom Geschehen, sich Anmuten lassen, Erspüren, was die Musik, das Instrument, mein Körper im Augenblicke von mir will. Es heißt auch: weniger vormachen, beibringen, belehren, stattdessen ermuntern, sich auf eine musikalische Entdeckungsreise begeben, die musikalische Gestaltung in die eigenen Hände nehmen, sich selbst erarbeiten." <sup>87</sup>

Zur Verdeutlichung der musikpädagogischen Arbeitsweise von Heinrich Jacoby hat Werner Pütz beispielhaft Polaritäten zusammengestellt, die den erfahrungs- und wahrnehmungszentrierten Ansatz von Heinrich Jacoby sehr schön verdeutlichen:

"lauschen - hinhören,  
sich herantasten - zupacken,  
Bewusstheit - Automatismus,  
auf sich hören - auf andere hören,  
Stolper-, Tast-, Lauschbereitschaft - sich absichern,  
Vertrauen haben, dass es kommt - Angst vor Misslingen,

---

<sup>86</sup> Jacoby (1953), 21.

<sup>87</sup> Pütz, Werner (2006): Musik lehren und studieren - jenseits von Pisa und Bologna. In: Noll, Günther u.a. (Hg.) (2006): Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster, 408/409.

sich durch seinen Hören leiten lassen - sich am Notentext orientieren,  
empfinden - denken,  
erleben - Bescheid wissen,  
Kontakt zu sich, zur Aufgabe finden - Aufgabe exekutieren." <sup>88</sup>

Durch diese polaren Prinzipien wird der Schüler, das lernende Subjekt in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen gestellt. Der Schüler erlebt, nimmt wahr und erweitert seinen auf die Musik bezogenen Erfahrungshorizont. Vom Verhalten des Lehrers, von seinem Unterrichts- und Kommunikationsstil und insbesondere von seiner Fähigkeit, eine diesem wahrnehmungszentrierten Arbeitsansatz angemessene Beziehung zu seinen Schülern aufbauen zu können, hängt wesentlich mit davon ab, ob die Schüler sich überhaupt für diese Herangehensweise öffnen können und wollen. Es wird nicht möglich sein, Sensibilität für die Sinneswahrnehmung oder die bewusste Erfahrung von körperlichen Prozessen einzufordern. Trotzdem hat der Lehrer einen gewissen Spielraum, indem er die dazwischen liegenden Tendenzen in diesen Polaritäten als differenzierte Abstufungen bestimmt und in die Planung, Durchführung und Analyse seines Unterrichts bewusst mit einbezieht. So hat er z.B. in Zusammenarbeit mit den Schülern die Freiheit, einerseits die den Polaritäten innewohnenden freiheitlichen, genussvollen Tendenzen zu ermöglichen und auf der anderen Seite Forderungen zu stellen, Kompromisse zu machen, um z.B. verabredete Regeln einzuhalten, um in angemessener Weise auf kulturelle und gesellschaftliche Forderungen eingehen zu können. Wie weiter unten noch deutlich werden wird, hat Heinrich Jacoby in seiner praktischen Arbeit durchaus Kompromisse gemacht, um an individuelle Voraussetzungen, an Vorschläge, Gewohnheiten und Gedanken, die in dem Teilnehmerkreis vorhanden waren, anknüpfen zu können.

#### **2.1.10. Der Weg von der „Philosophie einer inneren Ordnung natürlicher Wachstumsvorgänge“ zur Praxis des Instrumentalunterrichts**

In den nun folgenden Abschnitten wird ausgeführt, welchen Weg Heinrich Jacoby in seiner praktischen Arbeit einschlägt, um von seinen allgemeiner gefassten, musikpädagogischen Überlegungen und daraus resultierenden übergeordneten Prinzipien zur Praxis eines wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts zu gelangen.

---

<sup>88</sup> Ebenda: 409.

Um den Teilnehmern seines Musikkurses zu verdeutlichen, aus welcher inneren Einstellung beim Musizieren heraus die Klangrealisierung am Instrument entstehen soll, wendet er den Vergleich zu einem natürlichen Wachstumsvorgang an, der einer inneren Ordnung gehorcht, die dem Intellekt nicht zugänglich ist.

"Und die Ordnung wird von ganz woanders her als vom intellektuellen Wissen gesetzt und nicht gemacht, und nichts von jener wunderbaren Ordnung und dem unbewussten Geschehenlassen hängt von unserem Zutun ab! Wie oft habe ich versucht, aufmerksam darauf zu machen, in welchem Ausmaß alle künstlerische und produktive wissenschaftliche Leistung Ausdruck von Gehorsam ist und in ihren Impulsen etwas ist, das einfällt, einem aufgeht, einem zuwächst und nicht der Ausdruck von Gescheitheit und Wissen ist! ... Die meisten Menschen kennen keine anderen Alternativen, als entweder ein „Programm“ - oder „blindlings drauflos“! Unsere Alternative ist aber nicht blindlings, sondern setzt ungewöhnliche Erfahrungsbereitschaft nach innen voraus und Gehorsam gegenüber dem, was einem bei dieser lauschenden Erfahrungsbereitschaft von innen her diktiert wird!" <sup>89</sup>

Die Grundlage für das Instrumentalspiel und damit sämtlicher Bewegungsvorgänge am Instrument bildet der durch die bewusste Wahrnehmung des Hörens bewirkte Zustand der inneren Bewegtheit, das Erfülltsein des musizierenden Menschen durch die Musik.<sup>90</sup> Die Grundlage für die bewusste Wahrnehmung des Hörens, aber auch der Wahrnehmung der inneren Vorgänge beim Instrumentalspiel durch das Sensorium der Tiefensensibilität bildet der Grundzustand des geistigen Stille- und Gelassenseins und damit unmittelbar verbunden das die Empfindungen registrierende Eingestelltsein des Körpers. Im Vertrauen auf die Führung, die durch die bewusste Wahrnehmung aller dieser Vorgänge geschieht, ist aus Sicht von Heinrich Jacoby kein weiteres Eingreifen im Sinne eines belehrenden Einwirkens auf den Schüler nötig, sondern nur Vertrauen bewirkendes Unterstützen.

"In der „Klavierpädagogik“ Heinrich Jacobys hat das musikalische Geschehen absolute Priorität. Physikalische und physische Prozesse sind diesem Geschehen untergeordnet. So finden sich in seinen Ausführungen zahlreiche Hinweise für die Produktion und „Re-

---

<sup>89</sup> Jacoby (1953), 255.

<sup>90</sup> "Der einzig zweckmäßige Weg kann aber nur gehen: Von der Musik, vom Erfülltsein mit Musik zum Sichbewegen!" Jacoby (1953), 240.

Produktion“ musikalischer Ausdrucksabsichten, konkrete Hinweise zu einer technischen Bewältigung fehlen. Die in der klavierpädagogischen Literatur häufig zu findenden Ausführungen zu einer „Durchbildung des Spielapparates“ erscheinen im Sinne der Ausführungen Heinrich Jacobys irrelevant, da sich für ihn alle so genannten technischen Probleme von selbst erledigen, wenn der unmittelbare Kontakt am Instrument und zum musikalischen Ausdruck gegeben ist.“<sup>91</sup>

Heinrich Jacoby gibt deshalb weder Anweisungen über die korrekte Ausführung bestimmter instrumentaltechnischer Bewegungsabläufe oder Spielbewegungen am Instrument<sup>92</sup>, noch bezieht er Körperwahrnehmungsübungen als unmittelbare Vorbereitung für das Musizieren am Instrument in seine Kursabende<sup>23</sup> mit ein. Dafür lassen sich bei ihm folgende grundsätzliche Begründungen feststellen:

- Die prinzipielle Forderung nach „Selbsttätigkeit“ (im Kontext von Lehren, Lernen und Erziehen<sup>93</sup>) bei jeglicher Auseinandersetzung in Bezug auf Wahrnehmungs- und Äußerungsvorgänge.
- Die Ablehnung einer „isolierten Schulung der Sinnesorgane“<sup>70</sup>, weil das Funktionieren bzw. die biologischen Funktionen der Sinnesorgane durch Training im Prinzip nicht ursächlich verbessert werden können.
- Die Ablehnung der aus dem damaligen „praktischen Musikbetrieb“<sup>94</sup> und seinen Auswirkungen entstandene, gesellschaftlich akzeptierte Forderung, Musik ausschließlich als „Kunstäußerung“ und nicht als der Sprache ähnliches und damit jedem Menschen zugängliches Ausdrucksmittel zu betrachten.
- Die Ablehnung der aus dem damaligen „praktischen Musikbetrieb“ entstandenen Instrumentalunterrichtsmethoden der so genannten „schwarzen Instrumentalpädagogik“<sup>58</sup> (und ihrer körperfeindlichen Einstellung).

---

<sup>91</sup> Le Brün-Hölscher (1987), 253.

<sup>92</sup> Ebenda, 263.

<sup>93</sup> Jacoby (1924), 10.

<sup>94</sup> Ebenda, 38 ff.



### **2.1.11. Unterschiede zwischen Heinrich Jacoby und anderen Klavierpädagogen**

Neben dem grundsätzlichen Vorbehalt gegen die Demonstration bestimmter Bewegungsabläufe bzw. instrumentaltechnischer Hinweise über korrekte Spielbewegungen, die bei Heinrich Jacoby aus den oben genannten Gründen resultieren, scheint mir die dahinter stehende Absicht im Instrumentalunterricht zu sein, dass er im Verlauf der Arbeit am Klavier mit seinen Teilnehmern versucht, die durch einseitige Konzentration auf äußerliche Bewegungsabläufe entstandenen Greif- und Spielroutinen zu durchbrechen.<sup>95</sup> Im Idealfall kann auf diese Weise bei seinen erwachsenen Schülern durch die Loslösung von alten Gewohnheiten ein Prozess des Umlernens einsetzen und die Basis für ein neues, vom Hören geleitetes Musizieren gelegt werden. Das Ziel ist ein von der Wahrnehmung des Hörens gelenktes Lernen von instrumentalischen Fertigkeiten. In diesem Sinne ist aus der Sichtweise von Heinrich Jacoby die Vermittlung instrumentaler Technik nicht nur nicht nötig, sondern sogar kontraproduktiv, weil durch diese Vorgehensweise dem Instrumentalschüler der Weg verstellt wird, in Kontakt mit dem durch die Wahrnehmung des Gehalts eines Musikstücks ausgelösten Empfindungen zu kommen, durch die wiederum in einem weiteren Prozess die „korrekten“ Spielbewegungen am Instrument ausgelöst werden sollen.

"Die Empfindung von dem Gehalt, der zum Klingen kommen soll, formt als Einstellwirkung unser Instrument, verändert uns auch im Sinne von Strafferwerden für den „Start“... Solange der Kontakt mit dem Sinn dessen, was klingen soll, der Initiator für die Startbereitschaft ist, so lange wirkt er auch in der Richtung zweckmäßiger Zustandsveränderungen für das Klingen-können. Das ist eine Verhaltensweise, die dem „Vorschriften-machen“, den Versuchen, eine vorgemachte Technik, bestimmte Mund-, Kehlkopf-, Bauch-, Zwerchfell-Stellungen, bestimmte Arten zu „atmen“ zu trainieren etc., entgegengesetzt ist." <sup>96</sup>

Ebenfalls aus diesem Grunde wendet sich Heinrich Jacoby gegen das imitative Lernen durch Nachahmung und unterlässt die Demonstration korrekter Bewegungsabläufe beim Musizieren auf dem Klavier. Stattdessen konfrontiert er die Teilnehmer seines Musikkurses mit scheinbar sinnlosen und ungewöhnlichen Vorschlägen.

---

<sup>95</sup> Jacoby (1953), 180.

<sup>96</sup> Ebenda, 192/193.

"Im Übrigen: Verbinden sie sich bei ihren Versuchen die Augen, damit sie nicht zu leicht der Greifroutine zum Opfer fallen! Stecken sie die Hände dabei vielleicht in Fausthandschuhe! .... Man muss Situationen schaffen, in denen man sich freiwillig vertrauter Orientierungshilfen beraubt. .... Sie gewinnen damit viel Zeit, auch wenn es unter so ungewohnten Bedingungen im Anfang vorerst nur langsam geht. .... Und wenn sie ihre Spielversuche im Dunkeln durchführen - aber es müsste so dunkel sein, dass man sich mit Hinschauen nicht mehr selbst betrügen kann! -, würde ihnen das eine geringere, aber doch fruchtbare Unsicherheit schaffen! ... Ich erinnere mich noch gut daran, wie viel ich mir dabei holte, als ich in meiner Jugend aus „romantischem“ Gestimmtsein heraus anfang, häufig im Dunkeln zu spielen." <sup>97</sup>

Was aus heutiger Sicht wie ein interessantes Experiment, ein witziger Einstieg in das Thema „freie Improvisation“ im Instrumentalunterricht wirkt, könnte zu dem Zeitpunkt, als Heinrich Jacoby diesen Vorschlag am 20. Kursabend am 26.3.1954 machte, mutig und etwas provokant auf die Teilnehmer seines Musikkurses gewirkt haben. An anderer Stelle demonstriert Heinrich Jacoby sogar selbst diese ungewöhnlichen Spielarten auf dem Klavier:

"H. Jacoby spielt einen Impuls mit dem Unterarm und führt die Entwicklung mit Ellenbogen, Unterarm und Fäusten weiter und zeigt, wie bei diesem „chaotischen!“ Stoff gar keine Angst vor dem Greifen „falscher“ Klänge entstehen kann, weil unsere traditionelle Klangerwartung, unser Bedürfnis nach Klängen, die in bestimmten Tonika-Beziehungen stehen, gar nicht mehr in Erscheinung treten kann!" <sup>98</sup>

Die Aufgeschlossenheit der Teilnehmer vorausgesetzt, können diese Vorschläge von Heinrich Jacoby darüber hinaus sinnvoll sein, um z.B. beim Fausthandschuhexperiment durch die Stimulation neuer, noch unbekannter kinästhetischer Wahrnehmungen während der Improvisation die Aneignung neuer Bewegungsmuster und motorischer Schemata zu begünstigen und durch experimentelle Spielweisen auf dem Instrument neue Klänge und Klangverbindungen zu entdecken. Durch die Umgehung des Sehsinns

---

<sup>97</sup> Ebenda, S. 267.

<sup>98</sup> Ebenda, 263.

beim Musizieren, indem z.B. im Dunkeln musiziert wird, verdichtet sich das Erlebnis durch den auditiven Wahrnehmungskanal. Auf diese Weise könnte ein „blinder Spieler“ ebenfalls zu neuen, musikalischen Erfahrungen und damit verbundenen, intensiveren kinästhetischen Wahrnehmungen finden. Heinrich Jacoby entwickelte eine ungeheure Fantasie, um seine Gedanken, seine persönlichen Erfahrungen mit dem Phänomen Musik den Teilnehmern in praktischen Versuchen und ausführlichen Erklärungen näher zu bringen, damit diese sich sowohl in seinen Kursen wie auch zuhause damit weiter auseinander setzen konnten.

### **2.1.12. Die musikalische Improvisation und die Entwicklung improvisatorischen Verhaltens**

Ein besonders wichtiges Stichwort, das im Zusammenhang mit experimentellen Spielweisen steht, ist das der Improvisation und die damit verbundene Entwicklung eines improvisatorischen Verhaltens.<sup>99</sup> Damit wird zugleich ein bedeutendes musikalisches und darüber hinaus auch allgemein-pädagogisches Arbeitsgebiet bei Heinrich Jacoby genannt. Ein charakteristisches Merkmal, das die Situation bei der Ausführung einer Improvisation prägt, ist z.B. das der Unmittelbarkeit im Erleben, die von demjenigen, der sich darauf einlässt, den Mut erfordert, neue Erfahrungsräume zu erkunden und seine Wahrnehmung ständig neu auszurichten. Zwar werden in der Improvisation Regeln wirksam, nach denen der Improvisierende verfährt, doch werden diese vom Improvisierenden selbst aufgestellt. Im Sinne von Heinrich Jacoby sind diese Regeln jedoch nicht als

"ein intellektuell präpariertes Programm zu verstehen, sondern eine auf Empfindung beruhende Limitierung der jeweils möglichen Fortsetzungen, eine Bindung also, die jedoch nicht starr zu sein braucht. Es geht darum, genügend wach zu bleiben, sich den Forderungen des einmal Begonnenen zu unterwerfen, aber andererseits den Spielraum zu nutzen, der dabei offen bleibt." <sup>100</sup>

Der Improvisierende hat damit die Freiheit, durch das Ablegen alter, auf Routine angelegter Verhaltensmuster neue Wege zu gehen und sich alternative Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen.

---

<sup>99</sup> Jacoby (1945), 376.

<sup>100</sup> Biedermann (1993), 34.

Volker Biesenbender geht ähnlich wie Heinrich Jacoby dabei von einem umfassenderen Begriff der Improvisation bzw. des Improvisatorischen aus, als den, der auf die im Moment entstehende kreative Produktion von Musik bezogen ist und spricht von einer

"menschlichen Grundhaltung, die sich auf alle Lebensbereiche erstreckt und im Musikalischen nur ihren entsprechenden Ausdruck findet."<sup>101</sup>

Als improvisationsfähig bezeichnet Volker Biesenbender einen Menschen mit unblockierter Ein- und Ausdrucksfähigkeit:

"Jemanden, der sich mehr oder weniger angstlos einem Unbekannten (im-pro-vista = aus dem Unvorhergesehenen) anvertrauen kann; der fähig ist, im lebendigen Moment voll da zu sein und mitzuschwingen; der auf eine unvermutete Situation sachgemäß und angemessen reagieren kann."<sup>102</sup>

Heinrich Jacoby möchte den erwachsenen Teilnehmern seines Musikkurses aber nicht zumuten, sich in diese unbekannte bzw. unvorhergesehene Situation im Bereich der musikalischen Improvisation begeben zu müssen. Auf die berechtigte Frage seiner Teilnehmer, warum er in seinem Kurs so vorgehe, dass er zuerst nur Stücke von anderen, z.B. in Form von „Rosinen“, spielen lasse, obwohl er selber schon seit so vielen Jahren betone, dass die Improvisation am Anfang zu stehen habe, antwortet er:

"Diese Frage ist nicht unberechtigt; nur müssen sie sich wieder einmal den großen Zusammenhang gegenwärtig rufen. Ich kann doch nichts dafür, dass sie alle hier keine kleinen Kinder mehr sind, die noch ihre spontane Improvisationsbereitschaft im Leben spielen lassen! Ich kann doch nicht auslöschen, dass ihr angefüllt, besetzt und beschriftet seid mit ungezählten „Modellen“ ... „Idealen“, „Vorschriften“, „Verpflichtungen“ und dass eure Angst vorm Sich-Überlassen-Können als Voraussetzung der Improvisationsbereitschaft erst langsam, langsam abgebaut werden muss."<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Biesenbender, Volker (1992): Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels. Drei Vorträge zur Ökologie des Musizierens. (Musikpädagogische Schriftenreihe Bd. 2) Aarau, Schweiz, 46.

<sup>102</sup> Ebenda, 46.

<sup>103</sup> Jacoby (1953), 187.

An diesem Zitat von Heinrich Jacoby zur „Improvisationsbereitschaft“ werden mehrere Sachverhalte deutlich, die darauf hinweisen, dass die Musik und die musikalische Äußerung in Form von Produktion (als musikalische Improvisation), Reproduktion (Musizieren von „Rosinen“ oder ganzen Musikstücken) und dem Musikhören nur einen Teilaspekt seiner pädagogischen Bemühungen darstellen, den Menschen zu innerem Wachstum zu verhelfen, indem sie z.B. ihre Blockaden und Ängste abbauen können. Zur Veranschaulichung dient ihm hier, wenn es um den Vergleich zwischen der Art und Weise des „Erlernens“ der Fähigkeit musikalischer und sprachlicher Äußerung geht, das Beispiel, wie Kleinkinder ihre Muttersprache erlernen. Kinder lassen z.B. ihre spontane Improvisationsbereitschaft im Leben spielen, wenn sie unbeeindruckt vom misslungenen Versuchen, immer wieder ein unbeschwertes, entdeckendes Verhalten beim Erforschen ihrer Umwelt an den Tag legen.

Im Bereich der Erfahrungsbildung in der frühen Kindheit ist dies ein wichtiger Entwicklungsschritt, der mit einer Phase sensomotorischen Lernens einhergeht. Dieses Lernen funktioniert improvisatorisch und findet seine Gestalt im tastenden und spielerischen Ausprobieren, im sich wiederholenden Befühlen und Begreifen, im alle Bewegungen des Körpers einbeziehenden Untersuchen und Erobern der Umwelt. Ebenfalls improvisatorisch sind die sprachlichen und musikalischen Äußerungen (in Form des Vor-Sich-Hin-Singens einer erfundenen Tonfolge oder im ungefähren Nachsingen einer Melodie), die Teil der Spuren und Eindrücke als Resonanz auf diese Umwelt sind.

In der ungestörten Entfaltung dieses Regelwerks liegt aus der Sicht von Heinrich Jacoby die Sinnhaftigkeit einer natürlichen Ordnung, der diese Entwicklung folgt und die in ihrer Prozesshaftigkeit an kein Alter gebunden ist. So kann seiner Meinung nach ebenso der Erwachsene diese kindlichen Entwicklungsschritte durch die Bereitschaft zu improvisatorischem Verhalten als Umschreibung für eine offene Grundeinstellung und durch Versuche, im Bereich der musikalischen Improvisation produktiv zu werden, nachvollziehen.

Dahinter steht vielleicht die Hoffnung von Heinrich Jacoby, dass der Erwachsene in Kontakt mit seinen kindlichen Wurzeln eine improvisationsbereite Verhaltensweise entwickelt und damit zumindest Teile von dem in seinem Inneren langsam abbauen kann, was Jacoby oben als Modelle, Ideale, Vorschriften, Verpflichtungen und Angst vorm Sich-Überlassen-Können bezeichnet. Der Versuch, die Entwicklung eines improvisatori-

schen Verhaltens bei den Teilnehmern seines Musikkurses zu fördern, ist eines der Leitziele<sup>104</sup> in der pädagogischen Arbeit von Heinrich Jacoby.

### **2.1.13. Musizieren nach Noten als Sonderfall im vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht nach Heinrich Jacoby**

Ein weiteres instrumentalpädagogisches Sachgebiet, das scheinbar in Widerspruch zu dem Leitgedanken des vom Hören geleiteten Musizierens im Instrumentalunterricht steht, ist das Musizieren unter Einbeziehung von Notenmaterial. Trotz aller Eindringlichkeit, mit der Heinrich Jacoby seine Einstellung zum vom Hören geleiteten Musizieren vertrat, hat er in seinen Musikkursen ebenso die Möglichkeit erläutert, wie sich zum Beispiel ein Instrumentalspiel nach Noten in Übereinstimmung mit seinen Gedanken bringen lassen könnte.

"Der Weg, auch ohne Grammophonplatten als Lehrmeister, „nach Noten“, aber trotzdem nach dem Gehör zu musizieren, ist gar nicht so kompliziert und umständlich; er verlangt im Grunde bloß, dass wir, wenn wir die Noten als Verbindung zur Gestalt des neuen Werkes benutzen, uns dabei trotzdem so tastend und lauschend verhalten, als ob wir keine Noten zur Verfügung hätten, dass wir, bevor wir das Gelesene zu greifen versuchen, in uns so gut und so schlecht es schon geht, eine Klangvorstellung, ... auftauchen lassen, die durch die nachfolgenden, tastenden, skizzierenden Griffe entweder bestätigt oder berichtigt wird! Auch da geht es wieder einmal um das Erarbeiten des „Richtigen“ auf dem Wege über das „Falsche“, denn hier und gerade hier bildet sich die Koppelung zwischen Notenbild und Klangvorstellung bzw. Klangerwartung ganz analog, wie sich durchs Danebengreifen die Geländebeziehung auf dem Instrument übers Ohr entwickelt!" <sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> In der Frage der Definition des Begriffs „Leitziel“ orientiere ich mich an Amseln Ernst, der über die Bedeutung von Unterrichtszielen reflektiert und im weiteren Verlauf eine Hierarchie der Ziele entwirft. Ziele können demgemäß weit oder eng, allgemein oder speziell sein und lassen sich in vier Gruppen unterteilen: Leitziele, Richtziele, Grobziele und Feinziele. In den Leitzielen drücken sich allgemeine pädagogische Tendenzen und Absichten aus. Vergleiche hierzu: Ernst, Amseln (1991). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz, 28/29.

<sup>105</sup> Jacoby (1953), 271.

Aus dieser Äußerung von Heinrich Jacoby möchte ich an dieser Stelle methodische Hinweise herausarbeiten und auflisten, die Aufschluss darüber geben, wie er sich den Weg des vom Hören geleiteten Erarbeitens auf dem Instrument eines noch unbekannten Musikstücks mithilfe von Noten vorstellt.

### **Methodische und didaktische Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung unter Einbeziehung von Noten**

1. Kennen lernen eines neuen Musikstückes mithilfe von Noten, das gespielt werden soll, im Prinzip unter Berücksichtigung ebenfalls der Vorgehensweise des „vom Hören geleitete Musizieren“. **Dabei sollte in Bezug auf die „lauschende“ und „tastende“ Einstellung so vorgegangen werden, als ob keine Noten zur Verfügung ständen.** Die „tastenden, skizzierenden Griffe“ bestätigen oder berichtigen die zuvor über die Noten erworbene Klangvorstellung. Das heißt, neben der Sensibilisierung des Hörsinns ebenfalls über die kinästhetische Wahrnehmung in Kontakt mit dem Instrument und der Musik zu kommen.
2. **„Verbindung zur Gestalt des neuen Werkes“** aufnehmen, was bedeutet, dass schon bei den ersten Versuchen der instrumentalen Erarbeitung versucht wird, „so gut und so schlecht es schon geht“ eine Klangvorstellung des Werkes bzw. der Komposition im Bewusstsein auftauchen zu lassen. Der Zugang zur Gestalt eines neuen Werkes schließt mit ein, dass neben den Parametern Tonhöhe und -dauer ebenfalls die Klangfarbe, die Dynamik, aber auch Artikulation und Phrasierung, daher für die Interpretation wichtige, musikalische Strukturmittel eine Rolle spielen können. Die oben erwähnte tastende, skizzierende Griffweise soll dazu verhelfen, eine Einstellung beim Musizierenden aufrechtzuerhalten, in der er sich dazu angeregt fühlt, auszuprobieren, ob es in diesem frühen Stadium des Erarbeitens gelingt, eine immer deutlicher werdende Gesamtgestalt des neuen Werkes auftauchen zu lassen. Dabei soll es weniger um Einzelheiten, sondern immer um den Gesamtzusammenhang gehen.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> "Wie die ersten Klänge klingen, sollte uns vorläufig noch nichts angehen. Wir müssen versuchen,... einen Eindruck von der Art des Flusses, des Fließens, zu erhalten, von dem besonderen Pulsschlag des metrischen Geordnetseins und eventuell noch durch die Phrasierungszeichen der moderneren Notation auch von der Gliederung in Phrasen, durch die eventuell schon gewisse Sinnzusammenhänge, dynamisch bedeutungsvolle Hinweise spürbar werden können." Ebenda, 287.

3. Berücksichtigung des Prinzips: **Über das Falsche im Prozess des Erarbeitens das Richtige zu lernen.** Das gilt für die Entwicklung der Fähigkeit zur Bildung einer Klang- oder Hörvorstellung anhand des Notenbildes durch Überprüfung und gegebenenfalls Korrektur der vorgestellten Klangerwartung am realen Klangergebnis. Das Prinzip ist darüber hinaus sinnvoll beim Erlernen adäquater Spielbewegungen, indem die kinästhetischen Wahrnehmungen und die Bewegungskoordination beim Musizieren mit dem wahrgenommenen Klangergebnis abgestimmt werden.

Dass die Herangehensweise mit Noten für Heinrich Jacoby gerade für den Anfang des Instrumentalunterrichts nur einen Kompromiss darstellt, wird eindeutig, wenn er seinen pädagogischen Ansatz über den Beginn des Instrumentalunterrichtes mit Kindern darstellt und die Voraussetzungen dafür anspricht.

"Wenn es ein unerbittlich durchzuführendes Prinzip für den Anfang der Musikerziehung gibt, dann wäre es das: Keine Noten lesen und kein Instrumentalunterricht, bevor ein Kind soviel Musik erlebt hat, dass es davon genügend bewegt und erfüllt ist, dass es von sich aus allerlei singt und pfeift und sich dabei wirklich spontan äußert. Und ein Instrument sollte nicht durch Greifanleitung an es herangebracht werden, sondern nur als etwas, auf dem es übers Ohr seine Entdeckungsreisen macht, um darauf zu finden, was es auch summen oder pfeifen kann. Alles andere kommt bei echtem Interesse von selbst."<sup>107</sup>

#### **2.1.14. Zusammenfassung der methodischen und didaktischen Vorschläge zum vom Hören geleiteten Musizieren**

Aus der Haltung von Heinrich Jacoby zur Fundierung seines vom Hören geleiteten Ansatzes zur Musikerziehung und zum Instrumentalunterricht wird deutlich, dass er sich gegen jeglichen Musikunterricht wendet, der nicht auf der Voraussetzung der Erfahrung des bewussten Hörens von Musik aufbaut. Darüber hinaus ist es eine Frage der Konzeption von Instrumentalunterricht, auf der Grundlage des vom Hören geleiteten Musizierens ein Unterrichtsmodell zu entwerfen, in dem das Erfahrungsfeld des instrumentalen Musizierens didaktisch auch von der Seite der Sensibilisierung der kinästhetischen Wahrnehmung betrachtet wird. Dass diese didaktische

---

<sup>107</sup> Ebenda, 222.



Sichtweise auf körperliche Vorgänge beim Musizieren durchaus im Sinne von Heinrich Jacoby ist, lässt sich daran ablesen, dass für ihn der Aspekt der (inneren und äußeren) Gesamtverfassung des Menschen sowohl in seiner Allgemeinpädagogik wie auch in der Musikpädagogik bzw. beim Musizieren eine große Rolle spielte. Die Qualität der musikalischen Äußerung ist maßgeblich von der Gesamtverfassung des Menschen, durch welche ebenso die Wahrnehmungsfähigkeit mitbeeinflusst wird, abhängig.

So spiegeln die folgenden methodischen und didaktischen Vorschläge einerseits Aspekte wieder, die ihren Ausgangspunkt in den musikpädagogischen Vorstellungen von Heinrich Jacoby und dem Lernfeld des vom Hören geleiteten Musizierens haben. Auf der anderen, die Körperwahrnehmung betreffende, Seite stehen die Verfassung, der Zustand und das Verhalten des Menschen beim Musizieren im Mittelpunkt. Damit rücken didaktische Überlegungen stärker ins Zentrum, die sich auf Heinrich Jacobys „Allgemeinpädagogik“ beziehen lassen und die ich im nächsten Kapitel näher vorstellen möchte.

Parallelen zur Körperwahrnehmungspraxis mit den hier vorgestellten methodischen und didaktischen Vorschlägen zum vom Hören geleiteten Musizieren ergeben sich z.B. bei der Aufrechterhaltung einer „tastenden“ und „lauschenden“ Verfassung beim Musizieren. Ebenfalls die dem Musizieren vorangehende Gestaltung einer bewussten Beziehungsaufnahme zum Instrument beinhaltet Aspekte der bewussten Körperwahrnehmung.

Es folgt nun eine zusammengefasste Aufstellung aller in diesem Kapitel genannten methodisch-didaktischen Vorschläge<sup>108</sup> zum Schwerpunktlernfeld des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby.

### **Methodisch-didaktische Vorschläge zum vom Hören geleiteten Musizieren in Anlehnung an Heinrich Jacoby**

1. Einen günstigen Einstieg in einen vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht bietet das Musizieren ohne Noten. Dabei bieten sich folgende Möglichkeiten besonders gut an:
  - a. Musizieren von „Rosinen“ (nach Heinrich Jacoby) beziehungsweise Musik, die der Schüler im Ohr hat und die ihm Spaß macht.

---

<sup>108</sup> Die hier vorgestellten Vorschläge und hinzugefügten Beispiele beziehen sich auf dem im Rahmen der Studie durchgeführten Unterrichtsversuch mit erwachsenen Instrumentalschülern, die schon gewisse Vorkenntnisse (ca. 1. – 2. Unterrichtsjahre, bezogen auf den Lehrplan des VdM entspricht das dem Niveau der Unterstufe) auf dem Instrument haben.

- Einsatz von körpereigenen Instrumenten wie z.B. der Stimme (Singen mit Text oder auf Silben, Summen), Pfeifen oder Body Percussion.
  - Musizieren mit dem Instrument, wobei neben der Melodiestimme möglichst auch das Spielen der Bassstimme (gleichzeitig oder nacheinander) erfolgen soll. Heinrich Jacoby misst den Bässen eine hohe Priorität beim vom Hören geleiteten Musizieren zu.<sup>109</sup> (Aufgrund der damit verbundenen Schwierigkeit des mehrstimmigen Spiels auf dem Instrument Gitarre, sollte der Lehrer so weit wie möglich versuchen, die fehlenden Stimmen, insbesondere die Bassstimme, zu spielen.)
- b. Möglichkeit des Einsatzes von Improvisation im Unterricht
- Im Sinne eines Experiments, z.B. durch ungewöhnliche Spielweisen und regelgebundene „Improvisationsspiele“ zur Produktion von Klängen zu gelangen, die nicht der traditionellen Klangerwartung entsprechen.
  - Im Sinne des musikalischen Fantasierens, z.B. als atmosphärische Ausgestaltung von Vorstellungsbildern oder Szenen etc.
  - Als tonal<sup>110</sup> gebundene Improvisation einzeln und in der Gruppe, z.B. am Beginn als Variationen über ein einfaches Volkslied wie z.B.: „Bruder Jakob“. Das weitere Ziel ist

<sup>109</sup> "Ohne zunehmende Vertrautheit mit dem *Ganzen des Klanggeschehens*, in dem der Bass so eine entscheidende Rolle spielt, kann kein Bass-Bedürfnis beim Nach-dem-Gehör-Spielen z.B. ihrer einfachen Melodien entstehen. Man braucht beim Nach-dem-Gehör-Spielen die Bässe nur *zu finden*. Man darf sie *nicht suchen*, wenn sie einem allmählich aus einem echten Klangbedürfnis zuwachsen können sollen. Wer sich leise und tastend eine kleine Melodie skizziert, der fängt an zu spüren, welche Klänge als Bässe brauchbar sind und welche nicht. Die große Schwierigkeit gegenüber den Bässen besteht, weil wir von Kindesbeinen an auf die Melodie dressiert sind. Und dass die Aufdringlichkeit, das „Hervorstechen“ der Melodie von unserer Zu-hörhaltung provoziert wird..." Jacoby (1953), 199/200. (Hervorhebung durch Kursivdruck durch die Herausgeberin)

<sup>110</sup> Heinrich Jacoby regte als Erarbeitungsmöglichkeit für die Differenzierung verschiedener Tonarten die Improvisationen mit ausschließlich leitereigenen Tönen an: "Verschaffen Sie sich selber Klarheit darüber, was den Unterschied zwischen Tonarten und Tonleitern ausmacht: Den Unterschied zwischen Dur-Tonart und Moll-Tonart und den Kirchen-Tonarten! ... Versuchen Sie vor allem selbst, klingende Beispiele zu „improvisieren“, bei denen sie sich nicht gestatten, andere Klänge zu benutzen als diejenigen, die in der gewählten Tonart vorkommen." Dabei sollte das Augenmerk z.B. auf das Empfinden für die Schlusstendenz in einer Tonleiter, die durch den charakteristischen Halbtonschritt wirksam wird, gelenkt werden Ebenda, 310.

dabei die selbstständige Erfindung neuer musikalischer Gebilde und die allmähliche Loslösung von der musikalischen Vorlage.<sup>111</sup>

- An einen bestimmten Formablauf gebundene Improvisation in der Gruppe, wie z.B. beim „Blues“. Ausgehend vom Erlernen des Formablaufs und melodischer Improvisation auf Grundlage der pentatonischen Skala gilt hier die Aufmerksamkeit im fortgeschrittenen Stadium der weiteren Ausbildung des harmonischen Stufenbewusstseins der I., IV. und V. Stufe.
2. Die Einbeziehung des Instruments beim Spielen nach Noten, z.B. zum Zwecke der Einstudierung neuer Musikstücke, sollte möglichst erst zu dem Zeitpunkt im Unterricht geschehen, nachdem die Schüler sich eine ungefähre Klangvorstellung von dem zu spielenden Instrumentalstück gemacht haben. Das geschieht durch die Arbeit am Notentext ohne Instrument. (Vergleiche hierzu den nachfolgenden Punkt 3.)
  3. Falls eine Einstudierung eines neuen Musikstückes anhand des Notentextes vorgenommen wird, sind möglichst folgende methodische Vorgehensweisen zu beachten:
    - a. Der Notentext sollte im Sinne von Heinrich Jacoby<sup>112</sup> folgendermaßen für die Schüler aufbereitet werden: Notation von Tonart (Schlüssel und Vorzeichen), Tonhöhen und relativen Tondauern (als Notenwerte) und Auslassung von Taktangabe und Taktstrichen, wie zum Beispiel (Ausschnitt aus einer Bassstimme):



<sup>111</sup> Heinrich Jacoby fordert zwar die spontane selbstständige Erfindung musikalischer Gebilde, setzt dabei aber in Bezug auf den Instrumentalunterricht schon Kenntnisse in musikalischen Harmonie- und Formbewusstsein voraus. Diese Ausbildung erfolgte bei ihm in der Weise, dass er auf dem Klavier musikalische Beispiele improvisierte, in denen die energetischen Prozesse deutlich wurden. Er begann mit der Ausbildung des Stufenbewusstseins und der Empfindung für die 1. Stufe, da er der Meinung war, dass jeder Mensch ein Empfinden für die Tonika besitzt. Le Brün-Hölscher (1987), 180/181.

<sup>112</sup> "Bleiben Sie wachsam, damit sie der konventionellen Rolle, die die Taktstriche spielen, nicht zum Opfer fallen, und ignorieren sie am Anfang möglichst die Existenz der Taktstriche! Man sollte die Noten, wie vor alten Zeiten, ohne Taktstriche drucken, damit man sich die Beziehung zur zeitlich erfassbaren Struktur eines Werkes jeweils tastend, probierend und verwerfend etc. erarbeiten müsste." Jacoby (1953), 290.

- b. Auftauchenlassen einer Klangvermutung beim Schüler, wobei sich folgende Vorgehensweise anbietet:
- Gemeinsame Betrachtung des Notentextes unter dem Gesichtspunkt, ob sich anhand der äußeren Struktur gewisse Sinnzusammenhänge, wie z.B. Gliederung musikalischer Verläufe, rhythmische Besonderheiten etc., erkennen lassen. Besprechung des Charakters des Stückes und Klärung der Geschwindigkeit und des Grundmetrums.
  - Körperliches Empfinden des Fließens des Grundmetrums und dabei vorsichtiges Klopfen des Rhythmus, um in Kontakt mit der „spezifischen Bewegtheit“ des Stückes zu kommen. (Bei mehrstimmigen Stücken bietet es sich an, dass der Schüler entweder zweistimmig mit beiden Händen klopft oder der Lehrer zusammen mit dem Schüler eine weitere Stimme klopft.)
  - Vorsichtiges Singen oder Summen möglichst aller einzelnen Stimmen des Musikstückes (falls nötig mit Unterstützung des Lehrers), wobei der Lehrer den Aspekt der Verbindungsaufnahme zu der Gesamtgestalt des Stückes dadurch unterstützt, dass er jeweils fehlende Stimmen singend oder spielend ergänzt.
  - Ausprobieren der verschiedenen Möglichkeiten von Phrasierung und dynamischer Gestaltung mithilfe des Gesangs.
  - Je nach Kenntnisstand des Schülers mentale Umsetzung kleinerer musikalischer Motive in Spielbewegungen am Instrument. (Dieser für die Schüler schwierige Punkt der mentalen Arbeitsweise muss je nach Kenntnisstand der Schüler didaktisch aufbereitet sein. Für Anfänger empfiehlt sich z.B. in Form einer instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion die Spielbewegungen ohne Instrument anzudeuten, bei gleichzeitigem Singen oder Summen des Gespielten. Sehr wichtig dabei ist, dass diese Vorgehensweisen im Sinne von Jacoby vom Lehrer so angeleitet werden, dass der Schüler durch die leibliche Bewegtheit in Kontakt mit dem energetischen Gehalt des Musikstückes bleibt.)
- c. Nach der Erarbeitung einer Klangvorstellung des Musikstückes erfolgt die „lauschende“ und „tastende“ Umsetzung auf dem Instrument, als ob keine Noten zur Verfügung stehen würden. Im Zusammenhang mit dem „lauschenden“ und „tastenden“ Musi-

zieren stehen im Sinne von Heinrich Jacoby folgende methodische Vorgehensweisen:

- Gestaltung der Kontaktaufnahme mit dem Instrument nach der durch Jacoby angeregten, programmatischen Frage: „Instrument, was willst du von mir?“. "Damit ist nicht nur das Erkunden des Geländes (wo befinden sich die Töne?) gemeint, sondern der Gesamtzustand steht wieder zur Diskussion, also auch die körperlichen Bezüge wie Muskelaufwand, Verspannungen, Straffheit, Gleichgewicht, Ökonomie beim Sitzen und Stehen. Alle diese Faktoren wirken ihrerseits auf die Lauschbereitschaft zurück."<sup>113</sup> Die praktische Umsetzung in einer instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungsübung könnte z.B. darin bestehen, dass der Spieler mit geschlossenen Augen nach kurzem Abwarten nur über die Wahrnehmung seines Tastsinns sein Instrument in die Hände nimmt und die Einzelheiten, wie z.B. die Bauweise und die Größe erforscht, bevor er seinem Instrument Töne entlockt. An anderer Stelle, in einer Phase direkt vor dem Instrumentalspiel gewährleistet die Wahrnehmung der Kontaktaufnahme und eine Antizipation des musikalischen Ablaufs die Einleitung verschiedener vorbereitender Prozesse, die streng genommen eigentlich sogar vor dem Moment des Kontakts zum Instrument liegen. Physiologisch gesehen sind damit z.B. Prozesse gemeint, die im Nervensystem unbewusst vor dem sichtbaren Beginn einer Bewegung ablaufen.<sup>114</sup> "Antizipatorische Vorgänge wirken nicht nur auf das motorische System, sondern beeinflussen auch die Einstellung der Sinnesorgane und höhere Stufen des Wahrnehmungsvorgangs"<sup>115</sup> Im Prozess der instrumentalen Erarbeitung des Musikstückes soll im Kontakt mit der Klangerwartung gegebenenfalls über das „Falsche“ das „Richtige“ gelernt werden.
- „Greifen via Lauschen“, was soviel bedeutet, als dass nicht früher ein Ton gegriffen beziehungsweise gespielt wird, bevor das Kommende innerlich gehört wurde. Dieses Prinzip bezieht sich ebenfalls auf die im vorangegangenen

---

<sup>113</sup> Biedermann (1993), 29.

<sup>114</sup> Klöppel, Renate (1997): Die Kunst des Musizierens - Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. Mainz, 33 ff.

<sup>115</sup> Ebenda, 34.

Punkt genannten antizipatorischen Vorgänge. Im Bewegungsbewusstsein kann sich erst über den bewussten Prozess des Wahrnehmens eine Beziehung zwischen dem Bewusstsein der räumlichen Vorstellung von der Verortung bestimmter Töne auf dem Instrument und der Umsetzung der Klangerwartung durch die adäquate Spielbewegung entwickeln.<sup>116</sup>

### **2.1.15. Allgemeine Leitlinien in der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen nach Heinrich Jacoby**

Da Heinrich Jacoby als Voraussetzung für sein pädagogisches Handeln von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen ausgeht, werden bei der folgenden Auflistung der wichtigen Leitlinien in seiner musikpädagogischen Arbeit ebenfalls die Punkte genannt werden, die über das rein musikpädagogische Arbeitsgebiet hinausgehen. Wie oben schon angedeutet, geht es ihm auch in seiner musikpädagogischen Arbeit darum, seinen erwachsenen Schülern in einem Prozess der Nachentfaltung zu innerem Wachstum und zur Verwirklichung ihrer vorhandenen Anlagen zu verhelfen, die sich z.B. durch milieubedingte Einflüsse bisher nicht entfalten konnten. Insofern sind aus der Sicht von Heinrich Jacoby die pädagogischen Anforderungen und Aufgabenstellungen, die für die Schüler mit der Betätigung auf einem Spezialgebiet, wie z.B. dem instrumentalen Musizieren und der Entwicklung musikalischer Fertigkeiten zusammenhängen, nicht nur spezifisch musikalisch, sondern auch allgemein pädagogischer Natur. Es ergeben sich in Anlehnung an Heinrich Jacoby<sup>117</sup> folgende Leitlinien in der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen, die auf der Grundlage seiner schöpferischen Erziehung aufbauen:

1. Der Lehrer soll für die Schüler im Unterricht eine Erfahrungsgelegenheit schaffen, durch die ermöglicht wird, dass sie in Kontakt zur Auf-

---

<sup>116</sup> Heinrich Jacoby schlägt für die Praxis vor, das Spielen sofort zu unterbrechen, wenn man "hinsichtlich jenes Empfindens von Geführt werden unsicher wird! Nur so kann man allmählich die Gewohnheit abbauen, früher zu greifen, als man das Kommende hört!" Jacoby (1953), 204.

<sup>117</sup> Bei der Beschreibung dieser Leitlinien orientiere ich mich zum Teil an den Ausführungen von Werner Pütz, der in seinem Aufsatz: Musik lehren und studieren - jenseits von Pisa und Bologna einige Ideen zum Musikkernen von Heinrich Jacoby aufzählt, die nach wie vor aktuell sind. Pütz (2006), 408.

gabe, z.B. zu einem Musikstück, ihrem Instrument, ihren Körpergefühlen treten können.

2. Im Mittelpunkt des Instrumentalunterrichts steht das methodische Prinzip des vom Hören geleiteten Musizierens mit dem Ziel der Entwicklung und Aufrechterhaltung eines tastenden und lauschenden Vorgehens während der musikalischen Arbeit.
3. Gemeinsames Arbeiten von Schülern und Lehrer aus der Stille heraus. Das heißt z.B. die Entwicklung eines Bewusstseins dafür, dass die musikalische Arbeit ein Anlass für inneres Wachstum bieten kann.
4. Selbsttätig werden, anstatt vorgegebene Muster zu übernehmen. Das heißt z.B. für den Lehrer, einen Einstieg in den Instrumentalunterricht zu fördern, der an musikalischen Ideen das aufnimmt, was die Schüler in ihren Köpfen haben.
5. Förderung eines improvisatorischen Verhaltens im Sinne einer allgemeinen Haltung, die durch Offenheit und Spontaneität geprägt ist (d.h. ganz im Augenblick seiner Handlungen zu sein) und in Bezug auf die musikalische Arbeit eine Herangehensweise, bei der die musikalische Improvisation ein zentrales Prinzip beim Üben, aber auch bei der künstlerischen Arbeit ist.
6. Einbeziehung von Lektionen zur bewussten Wahrnehmung.
  - a. Was sehe, höre, rieche, schmecke, berühre ich? Darüber hinaus: „Bewusstheit in der und durch die Bewegung“, das heißt Empfindung der Schwerkraft und Kontaktaufnahme zu Empfindungen aus dem Körperinneren über den kinästhetischen Sinn.
  - b. Welche Körperempfindungen und Gefühle erlebe ich im Augenblick?
  - c. Welche Fantasien, Vorstellungen gehen mir durch den Kopf?
7. Förderung kommunikativer Prozesse im Unterricht.
  - a. Transparenz der Unterrichtsziele und Möglichkeiten der Beteiligung durch die Schüler.
  - b. „Beziehungsarbeit“, das heißt z.B. Schaffung einer förderlichen Unterrichtsatmosphäre und der Möglichkeit angstfreien Arbeitens.
  - c. Entwicklung eines Klimas der Akzeptanz und gegenseitigen Wertschätzung

## **2.2. Die Vorstellung und Begründung der Bewegungslehren im Unterrichtsversuch**

Ausgehend von dem zweiten Schwerpunktlernfeld „Verfeinerung der Körperwahrnehmung durch die Einbeziehung ausgewählter Bewegungslehren“ werde ich in den folgenden Kapiteln erläutern, wie die Auswahl der angewendeten Bewegungslehren zustande kam und den theoretischen Ansatz einer integrativen Bewegungslehre diskutieren, den ich als theoretische Begründung für die Einbeziehung der unterschiedlichen Bewegungslehren herangezogen habe. Im weiteren Verlauf erfolgt die Vorstellung der verschiedenen Bewegungslehreansätze mit Beispielen aus der Praxis.

### **2.2.1. Auswahl und Vermittlung der im Unterrichtsversuch verwendeten Bewegungslehren**

Die Auswahl der Bewegungslehren erfolgte primär nach persönlichen Kriterien. Ich habe die Bewegungslehren in die Unterrichtskonzeption miteinbezogen, die mir in Theorie und zum Teil aus jahrelanger Praxis vertraut sind und von denen ich meinte, dass ich sie bei entsprechender didaktischer Aufbereitung angemessen im Unterricht vermitteln konnte. Zudem war mir aus eigener Erfahrung bewusst, dass die Praxis der Bewegungslehren einen positiven Effekt auf das Körperbewusstsein, die allgemeine körperliche Beweglichkeit und die geistig-psychische Verfassung im Alltag bewirken kann. Ich konnte außerdem an mir selbst eine verbesserte Körperwahrnehmung beim Musizieren auf dem Instrument beobachten, nachdem ich bestimmte Bewegungslektionen absolviert hatte. Dies machte sich beispielsweise bei mir dadurch bemerkbar, dass ich den Eindruck hatte, technisch anspruchsvollere Passagen leichter bewältigen zu können und besser mit Lampenfieber vor Auftritten umgehen zu können. In der Vorbereitung für den Unterrichtsversuch habe ich die Kenntnisse für einige Bewegungslehren durch eigene Praxis wieder aufgefrischt beziehungsweise erweitert.<sup>118</sup>

Diese positiven Auswirkungen auf die körperlich-psychische Konstitution beim Üben stellen sich natürlich nicht zwangsläufig ein, sondern sind z.B. von subjektiven Faktoren, wie der Aufgeschlossenheit und Geduld für

---

<sup>118</sup> So habe ich z.B. regelmäßig die „acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong praktiziert, durch die Teilnahme an einem Tai Chi Chuan Kurs meine Kenntnisse dieser altchinesischen Bewegungslehre wieder erneuert und bei Prof. Sebastian Baer mehr als ein Jahr lang wöchentlich stattfindende Körperwahrnehmungslektionen nach seiner Methode „Feldenkrais in der Musik“ erhalten. Alle genannten Bewegungslehren werden nachfolgend näher beschrieben.



eine regelmäßige Bewegungspraxis und einer angemessenen Erwartungshaltung gegenüber dem Erfolg, der sich möglicherweise mit dieser Praxis einstellen kann, abhängig. Außerdem spielt das soziale Umfeld des Praktizierenden eine Rolle. Es wird zum Beispiel schwierig für einen Menschen sein, der durch sein gesellschaftliches Umfeld hin auf eine leistungsorientierte, sportliche Betätigung im Bereich der Bewegung geprägt ist, bei den Körperwahrnehmungslektionen eine entsprechend gelassene und achtsame Haltung zu entwickeln, obwohl er vielleicht den Wunsch dazu verspürt, diese Haltung zu entfalten.

Wichtig für den Erfolg, der aus der Praxis der Körperwahrnehmungslehren resultieren kann, ist ebenfalls die Haltung des Bewegungslehrers bei der Anleitung der Bewegungslektionen und bezüglich der Offenheit gegenüber dem Schüler. Der Bewegungslehrer muss auf der einen Seite die subjektiven Bezüge bei seinen Schülern berücksichtigen und andererseits in Distanz zu diesen Bezügen seinen Blickwinkel auch auf die Ziele der Bewegungsarbeit richten und dabei entscheiden, welche Methoden, welche Vorgehensweisen im Hinblick auf den Schüler oder die Schülergruppe angemessen erscheinen. Verfolgt der Lehrer mit der Anleitung seiner Bewegungslektionen darüber hinaus die Ziele, bei dem Schüler ein weitergehendes Verständnis für die Körperwahrnehmungsarbeit zu erlangen und dass er darüber hinaus im Verlauf der Arbeit die Verantwortung für seinen Lernprozess mit übernehmen kann, sind regelmäßige Gespräche mit dem Schüler notwendig, in denen ihm die Ziele, die zu den Zielen führenden Arbeitsweisen und die Hintergründe der Bewegungslehren vermittelt werden. Der Lehrer sollte in der Zusammenarbeit mit dem Schüler eine ähnlich sensible und erprobende Haltung beim Unterrichten entwickeln, die auch der Schüler während der Bewegungslektionen in Hinblick auf seine Wahrnehmungen und im Umgang mit sich selbst entwickeln sollte. Diesen Zusammenhang hat Dore Jacobs bei der Erläuterung des Begriffs des Bewegungsexperimentes in ihrem Werk „Die menschliche Bewegung“ beschrieben. Klaus Moegling hat den Begriff des Bewegungsexperiments von Dore Jacobs vor dem Hintergrund der Beschreibung eines integrativen Ansatzes in der Bewegungslehre zusammengefasst und die Bedeutsamkeit in Hinblick auf die innere Haltung, die sowohl für den Bewegungslehrer wie auch den Schüler gelten sollte, folgendermaßen dargestellt.

"Eine rein technische Bewegungsanleitung mit dem Wunsch nach Bewegungsgehorsam ist nicht viel wert. Nehmen wir die subjektive Seite des Menschen ernst, so kann es in den Bewegungsgruppen zunächst vor allem um behutsam vorgenommene Bewegungsexperimente gehen, in denen der Kursteilnehmer sich vorsichtig und lang-

sam in die Bewegung einfindet, sich einfühlt und hineinspürt. Im Austausch mit dem Bewegungslehrer findet er die Haltungs- und Bewegungsweisen heraus, die ihm gut tun. Dies ist subjektiv gewonnenes Wissen um die eigenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die niemand vorgeben kann. Hierbei gilt es eine Offenheit des Beteiligten zu erreichen, die ein achtungsvolles und achtsames Sich-Einlassen auf das Bewegungsexperiment ermöglicht." <sup>119</sup>

"Entscheidend bei solchem Experimentieren ist die innere Haltung, die ein Gelingen erst möglich macht: nichts zu erwarten und für alles geöffnet sein; nichts zu wollen, aber alles, das kommt, mit voller Beteiligung aufzunehmen; dabei zu sein, aber nicht mit verbissener Aufmerksamkeit, die jede Reaktion erdrosselt, sondern mit ruhender, aufnehmender Sammlung: zu gehorchen, ohne passiv zu werden; zu tun und zugleich geschehen lassen." <sup>120</sup>

Dieser von Klaus Moegling beschriebene Ansatz des Bewegungsexperimentes nach Dore Jacobs bildet meines Erachtens eine gute Leitlinie für die körper- und wahrnehmungszentrierte Arbeit im Instrumentalunterricht. Bei der Vorstellung der Grundlagen der Bewegungslehren habe ich neben der historischen und theoretischen Darstellung auch Beispiele aus der Praxis einfließen zu lassen, um damit die Anwendung in der Praxis und den Bezug zur Praxis deutlicher werden.

### **2.2.2. Theoretische Begründung für die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht**

Nach den oben vorgestellten persönlichen Kriterien der Auswahl der Bewegungslehren soll es nun um die Diskussion eines theoretischen Ansatzes gehen, auf dessen Basis ich die Einbeziehung ganz unterschiedlicher Bewegungslehren in den vorliegenden Unterrichtsversuch begründen möchte. Es handelt sich dabei um den bewegungstheoretischen Ansatz einer integrativen Bewegungslehre, den Klaus Moegling in verschiedenen Schriften vorgestellt und weiterentwickelt hat. <sup>121</sup> Ich beziehe mich bei der Vorstel-

---

<sup>119</sup> Moegling, Klaus (1998): Untersuchungen zur Gesundheitswirkung des Tai Chi Chuan - bewegungstheoretische Grundlegung und empirische Ergebnislage. Habilitationsschrift am Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg. In: Moegling, Klaus (Hg.) (1998): Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung, Bd. 6. Kassel, 128.

<sup>120</sup> Jacobs, Dore (1977): Die menschliche Bewegung, Kastellaun, 435.

<sup>121</sup> Siehe Fußnote 29 in: Moegling (1998), 123.

lung der integrativen Bewegungslehre auf die Ausführungen von Moegling in seiner Habilitationsschrift „Untersuchungen zur Gesundheitswirkung des Tai Chi Chuan.“ In dieser Schrift geht es um die bewegungstheoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zur Gesundheitswirkung des Tai Chi Chuan, in welcher Moegling den Aspekt der Ganzheitlichkeit als systemisch-anthropologischen Gegenentwurf<sup>122</sup> zum biomedizinischen Modell erörtert. In der Erläuterung seines erkenntnistheoretischen Ansatzes führt er dazu aus:

"Aufbauend auf der Kritik des biomedizinischen Modells sollen nun Kriterien für ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis erarbeitet werden, das die Kritik am biomedizinischen Modell ernst nimmt, aber nicht hinter die Leistungen der Aufklärung in einem mythischen, d.h. irrationalen, Sinne zurückfällt."<sup>123</sup>

Bei der Darstellung der verschiedenen Zugänge zur Ganzheitlichkeit bezieht sich Moegling u.a. auf den gestaltpsychologischen Ansatz der „Berliner Schule“ bei Wertheimer (1967)<sup>124</sup> und Metzger (1975)<sup>125</sup>. In den weiteren Ausführungen konstatiert er dabei die Nähe der Gestaltpsychologie zum systemtheoretischen Denken, wie z.B. in dem Entwurf „Systembild des Lebens“ von Fritjof Capra<sup>126</sup>. Seine Grundlegung zur Konzeption einer integrativen Bewegungslehre basiert dementsprechend auf einem ganzheitlichen Zugang, in welchem die Gestalt und auch die Gestaltgliederungen, das Ganze und das Teil in Bezug auf die menschliche Bewegung ins Auge gefasst werden. Moegling führt dazu aus:

"Dementsprechend müsste eine integrative Bewegungslehre sowohl auf die äußerlich sichtbare Bewegungstechnik und die zugrunde liegenden biomechanischen und funktionsgymnastischen Prinzipien, sowie auf den empirisch-analytischen Zugang zur Bewegung, als auch auf die Innensicht der Bewegung und ihrer Lebensweltvernetzung Bezug nehmen."<sup>127</sup>

---

<sup>122</sup> Moegling (1998), 53 ff.

<sup>123</sup> Ebenda (1998), 53

<sup>124</sup> Wertheimer, Max (1967): Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. Darmstadt.

<sup>125</sup> Metzger, Wolfgang (1975): Psychologie. Darmstadt.

<sup>126</sup> Vergleiche hierzu: Capra, Fritjof (1985): Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern, München, Wien.

<sup>127</sup> Moegling (1998), 123.

Es ist die Intention von Klaus Moegling, unter dem Begriff der integrativen Bewegungslehre ein mehrdimensionales Verständnis von Bewegung zu entwickeln, das nicht nur einem ausschließlich naturwissenschaftlichen oder psychologischen Zugang unterliegt. Dabei geht es ihm in seiner Betrachtung auch um die verschiedenen Seiten des bewegungstheoretischen Hintergrunds einer Bewegung. Die Erweiterung des Wissens über die verschiedenen Wahrnehmungsebenen des Sich-Bewegens oder die verschiedenen Bedeutungsebenen der menschlichen Bewegung bezogen auf unterschiedliche kulturelle Kontexte wirkt sich ebenso auf die Praxis der Bewegungslehren aus. Es sollen sich dadurch erweiterte Handlungsmöglichkeiten für die Bewegungspraxis ergeben, indem der Bewegungslehrer mit einem größeren Hintergrundwissen über diese bewegungstheoretischen Zusammenhänge genauer auf die subjektiven Bedürfnisse seiner Kursteilnehmer eingehen kann. Für Klaus Moegling stellt dieser Aspekt in der gemeinsamen Arbeit zwischen Lehrer und Schüler einen großen Gewinn für alle am Prozess beteiligten Menschen dar.

"Die integrative Bewegungslehre und die sich aus ihr konsequenterweise ergebende Bewegungspädagogik tragen in gewisser Weise befreiende Züge in sich, indem sie den Menschen die Gelegenheit auf einer direkt-leiblichen Ebene und deren kommunikativer Bearbeitung geben, aus einem verengten und sich zu sehr begrenzenden Menschenbild und Bewegungsverständnis herauszufinden. Eine integrative Bewegungslehre eröffnet den Blick auf die Ganzheit der menschlichen Bewegung. Sie ist weniger ein fester Wissensbestand, sondern eher eine bestimmte Zugangsweise zum Sichbewegen der Menschen."<sup>128</sup>

Moegling geht davon aus, dass eine Bewegungslehre die Aufgaben der Bewegungsbeschreibung, Bewegungsdeutung und -interpretation sowie der bewegungsethischen Empfehlung zu erfüllen hat.<sup>129</sup> Bezüglich dieser Aufgabenstellungen müsste eine integrative Bewegungslehre zur mehrdimensionalen Betrachtung der menschlichen Bewegung in der Lage sein und dabei die folgenden vier Integrationsbezüge<sup>130</sup> berücksichtigen:

---

<sup>128</sup> Moegling (1998), 129.

<sup>129</sup> Vergleiche: Ebenda, 123/124.

<sup>130</sup> Ich habe bei der Auflistung der vier Integrationsbezüge die Textstellen zitiert, die mir in Bezug auf die Begründung bzw. das Verständnis für die Auswahl der Bewegungslehren in dem vorliegenden Unterrichtsversuch von Bedeutung schienen. Vergleiche hierzu: Ebenda, 124-127.

## 1. "Integration verschiedener Wahrnehmungsebenen des Sich-Bewegens"

Eine integrative Bewegungslehre geht von einem ganzheitlichen Menschenbild aus und hat daher den Zugang zu den verschiedenen und immer miteinander zusammenhängenden Ebenen des Sich-Bewegens. So kann sie auf das äußerlich sichtbar werdende Bild der Bewegung (Morphologie der Bewegung), auf die funktionsgymnastische Sichtweise der Bewegung, auf empirisch-analytische Zugangsweisen, auf die sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen der Bewegung sowie auch auf die Innenansicht des Sich-Bewegens bezogen werden. Erst hierdurch wird eine Verknüpfung der verschiedenen Wahrnehmungsebenen möglich, so dass beispielsweise psychomotorische, sozial-ökologische und sozial-philosophische Sichtweisen der menschlichen Bewegung entstehen können." <sup>131</sup>

Die Wahrnehmungsebenen, die für die Begründung der Bewegungslehren aus dem Unterrichtsversuch und in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Studie von Bedeutung sind, beziehen sich vor allem auf die sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen der Bewegung sowie auf die Innenansicht des Sich-Bewegens. Bezogen auf den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht soll der Aspekt der Bewegung und die Praxis der Bewegungslehren in einem instrumentalpädagogischen Zusammenhang betrachtet werden. So geht es z.B. um bewegungs- und wahrnehmungsbezogene Lernziele, wie z.B. die Arbeit am Selbstbild und die Verfeinerung der kinästhetischen Wahrnehmung, um die Erweiterung instrumentaler Fertigkeiten und die Schulung der Feinmotorik und um die Koordination der auditiven Wahrnehmung mit der Bewegungssteuerung. Diese Lernziele betreffen vor allem die „Innenansicht des Sich-Bewegens“.

Andererseits ist die Situation des Lernens im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht (im Einzelunterricht oder auch in der Gruppe) in einem sozialen, kulturellen und psychologischen Kontext zu verstehen. Dadurch ergeben sich für die bewegungspädagogische Praxis weitere Bezüge und Wahrnehmungsebenen. Die Schüler treten in der Unterrichtssituation mit ihren Körpern und ihren persönlichen Bewegungs- und Verhaltensmustern in Interaktion mit ihrer Umwelt. Sie tauschen sich ebenfalls über die Kommunikation mit ihren Körpern bewusst und unbewusst mit ihren Mitmenschen aus.

---

<sup>131</sup> Ebenda, 124.

Desgleichen spielt ebenfalls der wechselseitige Austausch mit der räumlichen Umgebung auf der Körperebene eine Rolle. Bezogen auf den Unterricht sind dies z.B. der Unterrichtsraum mit seiner Einrichtung und seinen Gerüchen und die Lage des Raums in der Umwelt. Erweitert man diese ökologische Sichtweise und sieht den Menschen in der Vernetzung aller seiner sozialen, kulturellen und „leibhaftigen“ Zusammenhänge, dann ist der Leib bzw. der Körper des Menschen quasi das Produkt all dieser Zusammenhänge. In ihn ist die persönliche Geschichte, mit all dem Freud und Leid, das dem Menschen in seinem Leben durch seine Umwelt widerfahren ist, hineingeschrieben.

Die Wahrnehmungsebene, die mit der Vernetzung des Menschen mit seiner Umwelt zusammenhängt, bezieht sich auf die sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen der menschlichen Bewegung. In Hinblick auf die Praxis der Bewegungslehren und den Aspekt der Erweiterung und Vervollständigung des Selbst-Bildes findet hier ein erweitertes und selbst gesteuertes Lernen statt, welches sich z.B. auf die Qualität der Interaktion der Menschen mit der ökologischen Umwelt auswirkt.

Mit dem Wissen über diese Rahmenbedingungen kann der Lehrer auf diese Bezüge entsprechend reagieren. Es geht nicht darum, unter allen Umständen optimale Bedingungen als Voraussetzung für die Arbeit zu fordern, sondern in sensibler Wahrnehmung in Bezug auf die oben geschilderten Zusammenhänge, diese in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Eine weitere wichtige Aufgabe des Lehrers ist es, die Rahmenbedingungen und Hintergrundbezüge der körperzentrierten Wahrnehmungsarbeit für die Schüler transparent zu machen und entsprechende Lösungsmöglichkeiten in Bezug auf etwaige Problemstellungen gemeinsam zu diskutieren und wenn möglich, in die Realität umzusetzen. In Bezug auf die empirisch-analytische Zugangsweise, die ebenfalls in der Konzeption einer integrativen Bewegungslehre begründet ist, wird in Hinblick auf die vorliegende Studie auch die funktionsgymnastische Sichtweise auf die ausgewählten Bewegungslehren wichtig.

Dazu ergeben sich unter anderem folgende Überlegungen und Fragestellungen: Wie gezielt und wie wirksam wirken sich z.B. bestimmte Übungen mit den Qi-Gong-Kugeln in einem funktionellen Sinne aus? Die Spielbewegungen am Instrument, die beim Musizieren ausgeführt werden, benötigen in körperlicher Hinsicht in unterschiedlichem Ausmaß Beweglichkeit, Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer und Koordinationsfähigkeit. Hat die bewegungsmäßige Arbeit an diesen körperlichen Voraussetzungen Auswirkungen auf das Erlernen von instrumentalen Fertigkeiten oder in einem weiteren Sinne darüber hinaus auch auf die musikalische Qualität der instrumentalen Interpretationen der Schüler?

Dies sind Fragen, die mit der funktionalen Wahrnehmungsebene menschlicher Bewegung zu tun haben und die sich auf eine empirisch analytische Sichtweise beziehen lassen.

In der vorliegenden Studie, in der Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung kamen, spielten naturwissenschaftlich-medizinische Fragestellungen, die mit der funktionalen Wahrnehmungsebene menschlicher Bewegung zu tun haben nur eine geringe Rolle. Dennoch ergeben sich auf diesem wissenschaftlichen Forschungsfeld weitere, für das Thema Musik und Bewegung relevante Fragestellungen, deren Behandlung in einem anderen Forschungsvorhaben durchaus sinnvoll erscheint und die für einen weiteren Erkenntnisgewinn z.B. im musikmedizinischen Forschungsbereich wichtig werden könnten. Diese Überlegungen führen zum nächsten Integrationsbezug, den eine integrative Bewegungslehre nach Moegling leisten sollte:

## 2. "Integration der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen

Werden die verschiedenen Wahrnehmungsmöglichkeiten des Sich-Bewegens in die Bewegungslehre einbezogen, so öffnet sich der Zugang zu den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Die ganzheitliche Betrachtung der Bewegung fordert geradezu die Integration aller relevanten Wissenschaftsbereiche und eine interdisziplinäre Vorgehensweise heraus. ... Der erste wichtige Schritt liegt in der phänomenologischen Bestimmung von Leib-Haben und Leib-Sein und der Identifizierung von Menschenbildentwürfen in den verschiedenen Bewegungslehren und Bewegungsverständnissen ... Weitere theoretische Bestimmungen könnten über den Begriff des Bewegungsdialoges, der Körpererfahrung oder der Ökologie des Leibes vorgenommen werden. Vor diesem bewegungsphilosophischen Hintergrund können weitere Wissensbestände aus der Psychologie, Anthropologie, Physik, Sozial-Ökologie, Sportwissenschaft, Biologie in die Untersuchung grundlegender bewegungstheoretischer Themen einbezogen werden." <sup>132</sup>

In dem von Moegling formulierten phänomenologischen Ansatz von „Leib-Haben und Leib-Sein“ als eine grundlegende Aussage über das Wesen und die Erscheinung der menschlichen Bewegung spielt in meiner Studie vor allem der Aspekt des „Leib-Seins“ eine große Rolle.

---

<sup>132</sup> Moegling (1998), 125.

Die phänomenologische Sichtweise auf den Körper in Gestalt des „Leib-Seins“ möchte ich hier kurz in Hinblick auf die Praxis der ausgewählten Bewegungslehren der Studie und in Hinblick auf das damit zusammenhängende qualitative Forschungsanliegen erläutern.

Die Praxis der Körperwahrnehmungslehren aus dem Unterrichtsversuch ist dahingehend ausgerichtet, dass sich die Schüler einem Prozess der Vervollständigung ihres Körperbildes bzw. Selbstbildes widmen können. In diesem Lernprozess ist die Selbsterfahrung der Schüler über eine sensible Wahrnehmung ihrer leiblichen Bezüge ein zentrales Anliegen.<sup>133</sup> Über diese Selbst-Einfühlung sollen sie möglichst zu einer offenen Grundeinstellung gelangen, die auch den Bezug zu dem vom Hören geleiteten Musizieren möglich werden lässt. In Beziehung auf die Sichtweise der Welt geht es nicht darum, sich diese anzueignen oder in Besitz zu nehmen, sondern vorrangig um die Wahrnehmung des Selbst (d.h. über das „Leib-Sein“) in dieser Welt. Erst auf der Grundlage dieses Sich-Einfühlens kann es dem Menschen gelingen, sich in Hinsicht auf seine Sinneswahrnehmungen so zu verhalten, dass er die Eindrücke der äußeren Welt auf sich wirken lässt, er sich diese quasi zuwachsen lassen kann.<sup>134</sup>

In Bezug auf das Forschungsanliegen soll diese subjektive Perspektive der Schüler bzw. Probanden in der Reflexion oder in der Gruppendiskussion verbalisiert und damit vermittelt werden. Die Reflexion ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Möglichkeit für die Probanden, um neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen bezüglich der Körperwahrnehmungen (der inneren Welt) zu thematisieren und auf diese Weise in das Verhältnis zur äußeren Welt des „Leib-Habens“ zu setzen.

Wichtige Fragestellungen, die sich hieraus ergeben, sind z.B.: Wie gehe ich mit meinem Körper im Alltag um? Wie wirken sich meine Alltagserfahrungen auf meinen Körper bzw. meine Körperwahrnehmung aus? Oder aus einer anderen Perspektive gefragt: Hilft mir eine veränderte oder erweiterte Wahrnehmung, die ich in den Körperwahrnehmungslektionen erfahren habe, im Alltag zu veränderten Gewohnheiten, die mir gut tun oder mir erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen?

Mit Blick auf das Forschungsprojekt und den Unterrichtsversuch des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts stellen sich aber auch daraus vermittelte Fragen zu Zusammenhängen zwischen einem eventuellen „Selbst-Erfahrungsgewinn“ aufgrund der Praxis ausgewählter Körperwahrnehmungslehren und einer möglichen Veränderung beim Erlernen instru-

---

<sup>133</sup> Siehe hierzu auch die nachfolgenden Beschreibungen der ausgewählten Körperwahrnehmungslehren.

<sup>134</sup> Vergleiche hierzu auch Heinrich Jacoby: Jacoby (1945) 47/48.



mentaler Fertigkeiten und musikalischer Kompetenzen. Dementsprechend wäre die letzte Frage umzuformulieren: Hilft mir eine veränderte oder erweiterte Wahrnehmung, die ich in den Körperwahrnehmungslektionen erfahren habe, beim Musizieren bzw. beim Instrumentalspiel zu veränderten Gewohnheiten, die mein Spiel bereichern und mir erweiterte Handlungsmöglichkeiten beim Musizieren eröffnen? Oder auf eine noch einfachere Art formuliert: Lassen sich Verbindungen zwischen der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen und dem Musizieren herstellen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen, die sich auf Aspekte des Lernens von Musik und Instrument über Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Körpererfahrung beziehen, könnte in Bezug auf die Herangehensweise aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen ebenfalls wie bei der ganzheitlichen Betrachtung der Bewegung<sup>135</sup> eine interdisziplinäre Vorgehensweise hilfreich sein.

In Hinblick auf das vorliegende Forschungsprojekt spielen hierbei Erkenntnisse und Grundlagen aus der Musikpädagogik, Didaktik, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Physiologie, Sportwissenschaft, Biologie, Medizin und viele andere mehr für ein weitergehendes Verständnis eine große Rolle. In Bezug auf die eigentliche Ausgangsfragestellung, die aufgrund des qualitativen Forschungszusammenhangs auf einen subjektiven Bedeutungsgehalt der ausgewählten Bewegungslehren und den damit zusammenhängenden wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht abzielt, geht es vor allen Dingen um einen Zugang, der beim Menschen und seinen subjektiven Erfahrungen ansetzt.<sup>136</sup>

### **3. "Integration der verschiedenen Bedeutungszusammenhänge menschlicher Bewegung"**

Ist der interdisziplinäre Bezug erbracht, so ist es nun auch möglich, die verschiedenen Bedeutungsebenen der menschlichen Bewegung nachzuvollziehen. Erst jetzt wird es dem Bewegungswissenschaftler möglich zu verstehen, dass mit Dauerlauf vielleicht Fitness, aber noch lange nicht Gesundheit im umfassenden Sinne gesichert werden kann; ... Durch die Achtung vor der Behandlung verschiedener bewegungskultureller Bedeutungsebenen entsteht eine Sensibilität für einen bewussten Umgang mit Sinn- und Bedeutungsebenen wie Meditation, Spiritualität und Therapie. ... Es wird nachvollziehbar, dass

---

<sup>135</sup> Vergleiche hierzu Punkt 2: Integration der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen.

<sup>136</sup> Die Einführung und Vorstellung des qualitativen Forschungsansatzes erfolgt an späterer Stelle in dieser Arbeit in den Kapiteln 3.7. und 3.8.

das Prinzip westlichen Sportverständnisses lediglich ein Modell möglicher bewegungskultureller Ausformung darstellt und nicht berechtigt ist, Bewegungspraktiken mit anderen Bedeutungsebenen, z.B. das Tai Chi Chuan ... mit sportlichen Sinngehalten zu überziehen." <sup>137</sup>

Zentraler Punkt bei der Integration der verschiedenen Bedeutungszusammenhänge menschlicher Bewegung als Forderung an die Konzeption einer integrativen Bewegungslehre ist meines Erachtens die Aufrechterhaltung einer achtungsvollen Haltung vor dem jeweiligen bewegungskulturellen Hintergrund einer Bewegungslehre. In Bezug auf die von mir ausgewählten Bewegungslehren bezieht sich dieses Anliegen vor allem auf die beiden altchinesischen Bewegungslehren des Qi Gong und Tai Chi Chuan.

Es gilt aber auch z.B. für die Bewegungslehre „Bewusstheit durch Bewegung“ von Moshe Feldenkrais, obwohl diese Bewegungslehre, was den kulturellen Hintergrund angeht, einem westlichen Bewusstsein entspringt. Bei der nachfolgenden Darstellung der Bewegungslehren werde ich noch genauer auf den kulturellen Hintergrund und die Besonderheiten, die mit den Bewegungslehreansätzen verbunden sind, eingehen. Trotzdem möchte ich an dieser Stelle schon vorgreifen und auf gemeinsame Elemente hinweisen, die den östlichen, wie auch den westlichen Bewegungslehreansätzen zu Eigen sind.

Es geht, von den Unterschieden in Hinblick auf eine bestimmte innere Haltung in Bezug auf einen religiösen Hintergrund einmal abgesehen, die aus den unterschiedlichen kulturellen Wurzeln stammt, sowohl bei der Feldenkrais-Methode<sup>138</sup> wie auch bei den östlichen Bewegungslehren in Bezug auf den praktizierenden Menschen, um eine Möglichkeit zur kontinuierlichen Pflege des Selbst auf körperlicher und geistiger Ebene.

Eine daraus resultierende Wirkung kann sich z.B. in einer subjektiv wahrgenommenen Verbesserung der Lebensqualität in Zusammenhang mit der Erhöhung der körperlichen Beweglichkeit oder auch durch einen positiven Gesundheitszustand äußern.<sup>139</sup> Diese Pflege des Selbst und die damit verbundene Möglichkeit zur Verbesserung der Lebensqualität hängen unmittelbar mit der regelmäßigen Praxis der Bewegungslehren zusammen.

---

<sup>137</sup> Moegling (1998), 126.

<sup>138</sup> Als Stellvertreter für die westlichen Bewegungslehreansätze habe ich hier die Feldenkrais-Methode gewählt, die in enger Verbindung mit den anderen westlichen Bewegungslehreansätzen steht, die in dieser Studie zum Einsatz gekommen sind.

<sup>139</sup> Siehe hierzu die Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Untersuchungen zur Gesundheitswirkung des Tai Chi Chuan in: Moegling (1998), 321 ff.

"Das Leben eines Menschen ist ein kontinuierlicher Prozess, und wenn es etwas zu verbessern gibt, dann in der Qualität dieses Vorgangs - laut Feldenkrais - und nicht in den Veranlagungen oder Eigenschaften, die jemand besitzt. Viele Faktoren beeinflussen diesen Prozess, und sie sind miteinander so zu kombinieren, dass er fließend und selbstregulierend wird." <sup>140</sup>

In Bezug auf die chinesischen Bewegungslehreansätze wie z.B. Tai Chi Chuan oder Qi Gong ist zu diesem Punkt allerdings kritisch anzumerken, dass unter Umständen der einzelne Mensch als Individuum für seinen Zustand allein verantwortlich gemacht wird. Es werden unter Umständen gesellschaftliche Bezüge und Abhängigkeiten außer Acht gelassen, die ebenfalls mitverantwortlich für den Allgemeinzustand des Individuums in Hinblick auf seine körperliche und geistige Gesundheit sind. Dieses Problem hängt wesentlich mit der durch den Konfuzianismus geprägten Einstellung gegenüber dem Individuum aus Sicht der Gesellschaft zusammen, nach der sich das Individuum unter allen Umständen den Forderungen der Gesellschaft unterzuordnen hat. <sup>141</sup>

Unter Würdigung dieser entsprechenden Zusammenhänge ist es allerdings möglich, die chinesischen Bewegungslehren in einem anderen, westlichen Verständnis zu vermitteln, in dem auch der individuelle, subjektive Faktor Berücksichtigung findet und der praktizierende Schüler sich mit seinen Bedürfnissen und besonderen Problemstellungen gegenüber dem Lehrer artikulieren darf.

Die Bereitschaft des praktizierenden Menschen, sich auf diesen kontinuierlichen Lernprozess einzulassen, vorausgesetzt, kann durch die Anleitung zur Praxis der Bewegungslehren der ganze Mensch in einem umfassenden Bereich <sup>142</sup> angesprochen werden. <sup>143</sup> In Hinblick auf die Feldenkrais-Methode führt Gerhard Wallner dazu aus:

"Die Feldenkrais-Methode ist demnach eine Aufforderung, ein Anstoß, eine Einladung, sich selbst kennen zu lernen und sich seiner selbst bewusst zu werden. Dieses Bewusstsein ist nicht nötig, um das

---

<sup>140</sup> Wallner, Gerhard (2000): Wahrnehmen und Lernen. Paderborn, 7.

<sup>141</sup> Vergleiche hierzu: Moegling (1998), 120/121.

<sup>142</sup> Mit der Definition „in einem umfassenden Bereich“ meine ich den Menschen unter einem strukturellen Aspekt, der mit individuellen psychologischen, soziologischen und biologischen Vorbedingungen verknüpft ist.

<sup>143</sup> Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Gerhard Wallner zu den Gründen, warum innerhalb der Feldenkrais-Methode für "die Verbesserung unserer selbst die Bewegung" gewählt wird. Wallner (2000), 8-11.

Leben zu leben, sofern Bewusstsein nur den Zustand des Wachseins meint. Man ist „bei Bewusstsein“, wenn man weder tot noch ohnmächtig ist, weder schläft noch träumt. Demnach wäre einer sich bewusst, der bewusst bei Bewusstsein wäre; der sein Bewusstsein wahrnimmt, gewahrt; der sich selbst innewird, und dieses Bewusstsein wird in weiterer Folge - um vom gängigen Sinne des Worts Bewusstsein zu unterscheiden - Bewusstheit genannt."<sup>144</sup>

„Bewusstheit durch Bewegung“<sup>145</sup> ist demnach auch eine Erweiterung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten durch Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrung und impliziert außerdem die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer gelassenen und achtsamen Haltung in Hinsicht auf die Praxis der Bewegungslehren. Im Idealfall soll sich diese gelassene und achtsame Haltung aber auch im Alltag einstellen und aufrechterhalten lassen.

Gemeinsam ist außerdem den weiter unten vorgestellten östlichen und westlichen Bewegungslehreansätzen, dass sie vorrangig nicht einem sportlichen, leistungs- und wettbewerbsorientierten Ideal der Bewegungsausführung folgen, wie es z.B. im westlichen Sportverständnis vorhanden ist.

#### 4. "Integration des gesamten bewegungskulturellen Spektrums

Aus der grundsätzlichen Achtung und Toleranz gegenüber den verschiedenen bewegungskulturellen Leistungen ergibt sich nun die Möglichkeit, diese Bewegungslehre<sup>146</sup> auf alle global in Erscheinung tretenden Bewegungspraktiken beziehen zu können. Neben den klassischen Sportdisziplinen ... können die uns bekannten beziehungsweise noch zu erforschenden Bewegungspraktiken aller Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart einbezogen werden: Qi Gong, Rhönradfahren, meditatives Laufen, Akrobatik, ... Feldenkraisarbeit, Pantomime, Tai Chi Chuan, ... Eine integrative Bewegungslehre ... ließe sich selbstverständlich auch auf andere Phänomene der menschlichen Bewegung beziehen. Der Erkenntnistransfer auf die sogenannten Alltagsbewegungen und -haltungen wie Liegen, Aufstehen, Sitzen, Gehen, Stehen, aber auch Handgriffe, Mimik, Gestik, Sexualität usw. bietet sich hier an."<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> Ebenda, 7.

<sup>145</sup> „Bewusstheit durch Bewegung“ wird auch die Gruppenmethode nach Feldenkrais benannt. Diese wird nachfolgend unter den Grundlagen der ausgewählten Bewegungslehren unter der Feldenkrais-Methode genauer vorgestellt.

<sup>146</sup> Gemeint ist hier die theoretische Konzeption einer integrativen Bewegungslehre.

<sup>147</sup> Moegling (1998), 126/127.

Unter dem Gesichtspunkt der Integration des gesamten bewegungskulturellen Spektrums als einem theoretischen Ansatz zur Beschreibung einer integrativen Bewegungslehre werden von Moegling u.a. drei Aspekte genannt, die auch Bedeutung für die pädagogische Praxis und die Weiterentwicklung bzw. Modifizierung der ausgewählten Bewegungslehren im Rahmen des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts besitzen. Diese drei Aspekte lauten:

- a. Die grundsätzliche Achtung und Toleranz gegenüber den bewegungskulturellen Leistungen und die sich dadurch ergebende Möglichkeit, eine integrative Bewegungslehre auf alle global in Erscheinung tretenden Bewegungspraktiken beziehen zu können.
- b. Die Erweiterung des bewegungspädagogischen Horizontes durch den integrativen Zugang zur menschlichen Bewegung unter Berücksichtigung der noch zu erforschenden Bewegungspraktiken aller Kulturen.
- c. Erkenntnistransfer auf die sogenannten Alltagsbewegungen und -haltungen und die damit zusammenhängende Frage nach der Voraussetzung und Bedeutungshaltigkeit bestimmter Haltungs- und Bewegungsmuster.

Insbesondere der letzte Punkt, betreffend den Erkenntnistransfer auf die sogenannten Alltagsbewegungen, wird in Bezug auf die praktische Anwendung und Anpassung der Bewegungslehren an den besonderen Rahmen eines vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts wichtig. Wie unten noch genauer beschrieben wird, hat sich durch die Integration der ausgewählten Bewegungslehren in den Unterricht eine Zuordnung, weitere Anpassung und Neuentwicklung bestimmter Bereiche aus den Bewegungslehren ergeben. Sie wurden von mir im Verlauf der Hauptphase der Untersuchung als instrumentenbezogene und musikbezogene Körperwahrnehmungslektionen in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht einbezogen.

### 2.2.3. Die ausgewählten Bewegungslehren im Überblick

#### 1. Die „Feldenkrais-Methode“

- „Bewusstheit durch Bewegung“ von Moshe Feldenkrais.

#### 2. Bewegungslehren aus dem Umkreis der Feldenkrais-Methode:

- Das somatische Bewegungskonzept: „Beweglich sein - ein Leben lang“ von Dr. Thomas Hanna<sup>148</sup>.
- „Körper-Geist-Energie“ und „Feldenkrais in der Musik“ von Prof. Sebastian Baer.

#### 3. Die altchinesischen Bewegungslehren

- Qi Gong („Die acht Seidenübungen“ und die Praxis mit den Qi-Gong-Kugeln)
- Tai Chi Chuan („Lee-Stil“)

Da die von mir angewendeten und hier vorgestellten Bewegungslehren aus unterschiedlichen Kulturkreisen<sup>149</sup> stammen und verschiedenen Konzeptionen<sup>150</sup> folgen, werde ich zum besseren Verständnis die Bewegungslehren im Einzelnen vor ihrem historischen, kulturellen und konzeptionellen Hintergrund darstellen. Außerdem möchte ich einen Einblick in die Praxis der Bewegungslehren geben, so wie sie von mir in den Unterrichtsversuch einbezogen und später teilweise fachbezogen modifiziert in einen engeren Zusammenhang mit dem eigentlichen Instrumentalunterricht gestellt wurden. Nach dieser Darstellung erfolgt in einem kurzen Abriss der Versuch, gemeinsame oder verbindende Aspekte in der Theorie und Praxis der verschiedenen Bewegungslehren aufzuzeigen und sofern möglich, in einen übergeordneten Zusammenhang stellen. Es geht mir dabei um die Vorstel-

---

<sup>148</sup> Hanna, Thomas (2003): Beweglich sein - ein Leben lang. Die heilsame Wirkung körperlicher Bewusstheit. Mit einem Übungsprogramm. 7. Auflage. München.

<sup>149</sup> Als Beispiel sei hier z.B. die heute der traditionellen chinesischen Medizin zugehörige Bewegungs- und Energiearbeit aus dem Qi Gong genannt, die eine Jahrtausende währende Tradition hat und eng mit dem Taoismus und Konfuzianismus verbunden ist.

<sup>150</sup> Als Beispiel für die westliche Konzeption einer Bewegungslehre steht hier die „Feldenkrais-Methode“, die im Kontext der individuellen Verfeinerung des Selbst-Bildes über die Körper- und Bewegungswahrnehmung zu sehen ist.

lung einer Begründung für die Einbeziehung so unterschiedlicher Bewegungslehren in die Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts.

Aus folgenden Bewegungslehren wurden Bewegungsformen und Bewegungsanleitungen für praktische Lektionen zur Verfeinerung des Körperbildes im Instrumentalunterricht<sup>151</sup> oder in der Vorbereitung darauf verwendet:

#### **2.2.4. Die Grundlagen der „Feldenkrais-Methode“**

„Bewusstheit durch Bewegung“ von Moshe Feldenkrais

„Bewusstheit durch Bewegung“ oder „Der aufrechte Gang“ ist der Titel eines Buches von dem israelischen Naturwissenschaftler und Bewegungslehrer Dr. Moshe Feldenkrais<sup>152</sup>, in dem er im ersten Teil eine theoretische Einführung in seine Bewegungslehre gibt und im zweiten Teil 12 praktische Lektionen zum Selbstlernen vorstellt. In der öffentlichen Praxis der Feldenkrais-Arbeit hat sich der Name „Bewusstheit durch Bewegung“ vor allem für die Arbeit in Gruppen etabliert.

Den Schülern werden dabei einfache Bewegungsfiguren zur Ausführung verbal mitgeteilt. Während der zumeist mehrfachen Ausführung einer teilkörperlichen Bewegung spürt der Schüler zunächst nach, wie sich die durch die Bewegung aktivierten Körperteile anfühlen und ob sich im Verlauf der mehrfachen Ausführung z.B. etwas in Hinblick auf die Wahrnehmung der Bewegungsqualität verändert hat. Lässt sich eine Bewegung z.B. leichter oder weiter als zu Beginn der Lektion ausführen?

Genauso wird der Blick aber aufs Ganze gerichtet und darauf geachtet, was unter Umständen an ganz anderer Stelle (als der gerade sich bewegenden) im Körper passiert oder ob sich währenddessen irgendetwas mit der Atmung geändert hat. Entscheidend in diesem Lernprozess ist dabei, „wie“

---

<sup>151</sup> Ich verwende in der folgenden Darstellung den Begriff Instrumentalunterricht, obwohl es sich im vorliegenden Unterrichtsversuch um einen Gitarrenunterricht handelt. Ich bin aber prinzipiell der Meinung, dass eine zumindest teilweise Übertragbarkeit bezüglich der Einbeziehung der Praxis von Bewegungslehren in einen Instrumentalunterricht mit anderen Instrumenten möglich ist.

<sup>152</sup> Feldenkrais, Moshe (1978): Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang. (Mit 12 exemplarischen Lektionen.). 1. Auflage. Frankfurt am Main. . Dieses Buch erschien zuerst 1968 unter dem Titel: Der aufrechte Gang. Verhaltensphysiologie oder Erfahrungen am eigenen Leib mit zwölf exemplarischen Lektionen im Inselverlag, Frankfurt am Main. Auf Wunsch des Autors wurde der Titel für die Taschenbuchausgabe geändert. Nach der vom Autor bearbeiteten englischen Fassung übersetzt von Franz Wurm.

etwas getan wird und die Entwicklung der Sensibilität für das „was“ getan wird. Die Bewegungen sollen angenehm und einfach auszuführen sein. Das Bewegungstempo bei der Ausführung ist individuell, von der Tendenz her aber eher ruhig und nicht hektisch. Die Entstehung von Schmerz oder Unbehagen soll vermieden werden, da das ein Hindernis für das Lernen nach der Feldenkrais-Methode darstellt. Es geht auch nicht darum, dass eine Bewegung besonders gut oder perfekt ausgeübt wird, weil dann unter Umständen infolge der Leistungsanspannung die Aufmerksamkeit von der Bewegung abgelenkt wird. Moshe Feldenkrais schreibt in seinem Buch „Die Entdeckung des Selbstverständlichen“ zu diesem Thema:

"Bei den Lektionen in „Bewusstheit durch Bewegung“ beginne ich mit den Bestandteilen der Bewegung, und es kann an die 20 Variationen der Teilkonfigurationen geben, aus denen die schließliche Bewegung oder Fertigkeit besteht. Diese Bewegungsteile lassen die Handlung, die sich am Ende aus ihnen ergeben wird, meist nicht errahnen. Da also kein ersichtliches Leistungsziel die Schüler zu Anspannung herausfordert, bleiben sie gelassen. Das steht im Gegensatz zu den vorherrschenden Lehr- und Erziehungsmethoden, bei denen wir oft programmiert werden, wider unser besseres Wissen die Leistung, das Gelingen, den Erfolg anzustreben. Indem wir unsere Aufmerksamkeit vom Ziel und unseren Erfolgsdrang weg auf die Mittel und Wege unseres Tuns verschieben, wird der Lernprozess leichter, ruhiger und schneller. Zielstrebigkeit schwächt den Anreiz zum Lernen; wenn wir dagegen ein Handlungsniveau wählen, das ohne Weiteres im Bereich unserer Mittel liegt, können wir unsere Handlungsweise verbessern und am Ende ein viel höheres Niveau erreichen." <sup>153</sup>

Beim Beginn einer Feldenkrais-Lektion liegen die Schüler meistens auf dem Boden oder sitzen entspannt auf einem Stuhl. Der Schüler soll über die verbal angeleiteten Bewegungen in die Lage versetzt werden, über das selbsttätige Körperlernen und die kinästhetische Wahrnehmung zu neuen Verhaltensmustern zu gelangen, die er in sein Bewegungsrepertoire integrieren kann.

"Das Ziel ist die Verbesserung der Bewegungsfähigkeit durch Selbsterfahrung. Sich leicht, ohne innere Konflikte und Widerständen mit minimalem Kraftaufwand und voller Kontrolle in allen

---

<sup>153</sup> Feldenkrais, Moshe (1985): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. 2. Auflage. Frankfurt am Main, 136.



möglichen (auch extremen!) Bewegungsdimensionen bei voller Vitalität (freier Atmung und guter Laune) bewegen zu können, setzt sich in unser gesamtes Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln fort und verändert entsprechend unsere Umweltbeziehungen."<sup>154</sup>

In diesem Zitat des Gesangspädagogen Peter Jacoby wird deutlich, dass es bei der Feldenkrais-Methode nicht nur um eine Erweiterung der eigenen Bewegungsmöglichkeiten geht. Die Bewegungsarbeit mit der Feldenkrais-Methode bietet den Schlüssel dazu, über die Erweiterung des Bewegungspotenzials ebenfalls zu einer Änderung der Eigenwahrnehmung zu kommen und dadurch das Selbstbild zu verbessern. Feldenkrais ging davon aus, dass die meisten Menschen nicht ihr ganzes Bewegungspotenzial ausnutzen, weil sie subjektiv die Grenze der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf die eigene Bewegung automatisch als Grenze für die gesamte Wahrnehmung betrachten.

Eine Ursache dafür könnte sein, dass sich im Laufe der individuellen Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen über ungünstige Bewegungsgewohnheiten neuromuskuläre Bewegungsmuster gebildet haben, die in der Folge immer wieder zu fehlerhaftem motorischen Verhalten führen. Die erlernten fehlerhaften Funktionen, die sich z.B. auf die Körperhaltung oder bestimmte Bewegungsabläufe auswirken, erscheinen den Menschen allem Anschein nach als natürlich und unabänderlich.

Insofern bietet der Aspekt der Bewegungsarbeit nach der Feldenkrais-Methode die Möglichkeit, zu einer Erweiterung der Selbstwahrnehmung und damit auch potenziell zur zunehmenden Vervollständigung des Selbstbildes zu gelangen. Es gilt, über die Erfahrung neuer und einfacher Bewegungen zu einer Überwindung der Grenzen zu kommen, die durch die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit der eigenen Bewegungen unabänderlich vorgegeben zu sein scheinen.

Dieser Aspekt der Vervollständigung des Selbstbildes, der Hand in Hand mit der genauen Wahrnehmung eines möglichst vollständigen Körperbildes geht, ist für Musiker besonders wichtig. Das liegt zum einen daran, dass es aus Gründen, die oben schon dargestellt wurden, ohnehin für viele Menschen schwierig ist, z.B. die Beteiligung ihrer Nacken- und Rückenmuskulatur bei alltäglichen Aktionen wie beim Aufstehen und Hinsetzen bewusst wahrzunehmen. Bei Musikern kommt zum anderen erschwerend hinzu, dass sie mit ihrer Aufmerksamkeit auf die Körperteile fixiert sind, mit denen sie die Spielbewegungen am Instrument realisieren und oft stundenlang

---

<sup>154</sup> Jacoby, Peter (1997): Die Feldenkrais-Methode in Musikpädagogik und Stimmbildung. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V. Nr. 10. München / Herford, 18.

z.B. beim Üben oder im Orchestergraben in einer ungünstigen körperlichen Haltung verbringen.

Dem entgegengesetzt könnten ein verbessertes Selbst- oder Körperbild und eine verfeinerte kinästhetische Wahrnehmung zu mehr Leichtigkeit und Effektivität beim Musizieren führen.

"Schließlich ist es möglich, leistungsverbessernde Änderungen zu erreichen, indem man die kinästhetische Vorstellung benutzt, um ein genaues kinästhetisches Bild zu entwickeln. Viele Musiker ziehen sich unnötigerweise Verletzungen zu, weil sie nicht spüren, was sie tun, bis es zu spät ist, und weil sie zu lange üben. ... Wenn man die kinästhetische Vorstellung benutzt, ist es möglich, sowohl die Lernzeit zu verkürzen als auch Wege zu finden, um den gewünschten Klang zu erreichen, wobei man die Wahrscheinlichkeit von Verletzungen drastisch reduziert." <sup>155</sup>

In meinem Unterrichtsversuch habe ich in der Anfangsphase des Unterrichtsversuchs, insbesondere zu Beginn der Einzelstunden, mit den Schülern Lektionen nach der Feldenkrais-Methode „Bewusstheit durch Bewegung“ durchgeführt. Dabei habe ich aus folgender Literatur Lektionen nach Feldenkrais ausgewählt:

- **Feldenkrais für Sänger.** <sup>156</sup>

- Das Becken während des Sitzens. <sup>157</sup>

"Da es sowohl als Behältnis als auch als Stütze für den Rumpf dient, ist das Becken für aufrechtes Sitzen entscheidend. Idealerweise sollte das Gewicht gleichmäßig auf den Sitzbeinhöcker verteilt sein. Wenn es das ist, kann man direkt durch die Schultern drücken, ohne dass der Rücken zusammenfällt oder Unbequemlichkeit verursacht."

★ Lektion: Die Rolle des Beckens während des aufrechten Sitzens.

---

<sup>155</sup> Nelson / Blades-Zeller (2004): Feldenkrais für Sänger. Kassel, 21.

<sup>156</sup> Titel des Buches von Nelson / Blades-Zeller wie oben schon angegeben.

<sup>157</sup> Nelson / Blades-Zeller (2004), 74-77.

- **Schulterspannung.**<sup>158</sup>

"Es kann eine gewohnheitsmäßige Reaktion auf Spannung im Leben eines Menschen sein, die Schultern anzuheben und die Spannung dort zu fixieren. Oder es kann eine Komponente in der Arbeit sein, die die Person tut. Menschen, die an ihren Schreibtischen arbeiten und viel schreiben, tendieren dazu, ihre Schultern anzuheben ... Angehobene Schultern können auch eine Reaktion auf ungünstige Haltung sein. Es ist so, als ob manche Menschen versuchten, sich mit ihren Schultern aufrechtzuerhalten ... Wie bei jeder anderen Fehlfunktion der Schulter wird dadurch die Atmung gestört."

★ Lektion: Entspannung der Schultern.

- **Feldenkrais. Übungen für jeden Tag.**<sup>159</sup>

- **Lektionen, die das Sitzen erleichtern.**<sup>160</sup>

"Auf einem Stuhl zu sitzen, ist anstrengender für die Wirbelsäule als zu stehen oder zu gehen, da im Sitzen mehr Druck auf die Bandscheiben ausgeübt wird. Viele Menschen müssen aufgrund der Belastung, die während des Sitzens entsteht, regelmäßig aufstehen, da sich erst im Stehen die Muskelanspannung, die sich im Sitzen angesammelt hat, wieder lösen kann. Wenn sie für längere Zeit sitzen müssen, ist es sehr wichtig, eine gute, stressfreie Haltung zu finden, in der sie bequem arbeiten können."

★ Lektion: Der Beckenspaziergang.

★ Lektion: Das lebendige Becken.

- **Die Entdeckung des Selbstverständlichen.**<sup>161</sup>

- Eine Lektion nach der Methode „Bewusstheit durch Bewegung“, angeleitet von Moshe Feldenkrais.

★ Lektion: Vom Sitzen zum Stehen.

---

<sup>158</sup> Ebenda, 112-115.

<sup>159</sup> Wildman, Frank (2003): Feldenkrais Übungen für jeden Tag. 10. Auflage. Frankfurt am Main.

<sup>160</sup> Wildman (2003), 13-23.

<sup>161</sup> Feldenkrais (1985), 151-165.

### 2.2.5. Bewegungslehren aus dem Umkreis der Feldenkrais-Methode

- „Beweglich sein - ein Leben lang“ von Dr. Thomas Hanna<sup>162</sup>, einem Schüler von Moshe Feldenkrais.
- „Körper-Geist-Energie“ und „Feldenkrais in der Musik“ nach Prof. Sebastian Baer.

#### 2.2.5.1. „Beweglich sein - ein Leben lang - Die heilsame Wirkung körperlicher Bewusstheit“ von Dr. Thomas Hanna <sup>163</sup>

Thomas Hanna wendet sich in seinem Buch: „Beweglich sein - ein Leben lang“ der Problematik des körperlichen Verfalls zu, wenn der Mensch altert. Er ist der Meinung, dass vor allem körperliche Alterserscheinungen vermeidbar sind, weil sie eine Art neuromuskuläre Reaktion auf negative Einflüsse aus der Umwelt darstellen, wie sie z.B. durch ständigen Stress oder traumatische Ereignisse hervorgerufen werden. Diese angelernten, reflexhaften Reaktionen können zu gewohnheitsmäßigen Muskelverspannungen führen, die sich z.B. in Steifheit, Schmerzen und eingeschränktem Bewegungsspielraum äußern. Diesen, durch Gewöhnung herbeigeführten Zustand, bezeichnet Thomas Hanna als sensomotorische Amnesie. Er schreibt dazu:

"Unsere Vorstellung von uns selbst, davon, wer wir sind, was wir erfahren und erreichen können, wird durch eine sensomotorische Amnesie in hohem Maße eingeschränkt. Und primär dieses Ereignis und seine sekundären Folgeerscheinungen halten wir fälschlicherweise für das »Älterwerden«." <sup>164</sup>

Hinter dem Ansatz von Thomas Hanna steht die somatische Sichtweise, dass alles, was wir in unserem Leben erfahren, auch eine körperliche Erfah-

---

<sup>162</sup> Hanna (2003).

<sup>163</sup> Nachfolgend wird der Ansatz von Thomas Hanna und die von ihm entwickelte somatische Bewegungskonzeption von mir hier deshalb zuerst vorgestellt, weil sich Sebastian Baer mit seiner Bewegungslehre in Theorie und Praxis ausdrücklich auf ihn (und Moshe Feldenkrais) bezieht. Siehe z.B. die „Neun täglichen Streckübungen“ nach Hanna/Baer, die weitgehend mit den „Täglichen Streckbewegungen“ (»Die Katze«) von Thomas Hanna übereinstimmen. Vgl.: Hanna (2003), 124.

<sup>164</sup> Hanna (2003), 9.

rung ist. Aus diesem Grund stellt er in seinem Buch ein Übungsprogramm vor, das aus acht somatischen Übungen besteht und eine wirksame Methode zur Neuprogrammierung des sensomotorischen Systems darstellt. Das somatische Übungsprogramm von Thomas Hanna weist große Ähnlichkeiten zu der Methode „Bewusstheit durch Bewegung“ von Moshe Feldenkrais auf.<sup>165</sup> Thomas Hanna bezieht sich in seinem Ansatz auf Moshe Feldenkrais und den Wiener Mediziner Hans Selye, der als erster Forscher systematisch die Auswirkungen von Stress auf das hormonelle System des menschlichen Körpers und daraus entstehende Anpassungskrankheiten untersucht hat. Thomas Hanna schreibt über die Bedeutung, die Moshe Feldenkrais für seine Arbeit hatte:

"Moshe Feldenkrais hat diese Sicht mit seiner Methode der Neu-Erziehung des Körpers, der Funktionalen Integration, in die Tat umgesetzt. Ich freue mich, sagen zu können, dass meine Therapie, die sowohl auf der Arbeit von Hans Selye als auch auf der Arbeit von Moshe Feldenkrais aufbaut, einige eindrucksvolle Erfolge bei der Bekämpfung des Alterungsprozesses erzielt hat ... Das soll heißen, dass die im Mythos vom Altern als natürlich vorausgesetzte körperliche Gebrechlichkeit mit zunehmendem Alter nicht unvermeidlich ist. Sie ist im Großen und Ganzen nicht nur vermeidbar, sondern auch rückgängig zu machen."<sup>166</sup>

Im Unterschied zum Ansatz der Bewegungslehre von Moshe Feldenkrais, dem es mit seiner Methode darum geht, durch eine Selbsterziehung, die über den Körper stattfindet, jedem Menschen zu einer Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten und zu einer fortschreitenden Vervollständigung seines Körperbildes zu führen, ist der Ansatz in der Bewegungslehre von Thomas Hanna enger, auf bestimmte Ziele hin gefasst. Diese Ziele richten sich vor allen Dingen auf die Rückbildung bzw. Verbesserung von negativen körperlichen Auswirkungen, die beispielsweise unter dem Einfluss von Stress entstehen. Mithilfe seines somatischen Übungsprogramms sollen

---

<sup>165</sup> Die 6. Lektion: „Die Muskeln des Nackens und der Schultern“ aus dem somatischen Übungsprogramm von Thomas Hanna entspricht einer Lektion von Moshe Feldenkrais. Zu dieser Lektion führt Thomas Hanna aus: "Durch diese faszinierende, von meinem Lehrer Dr. Moshe Feldenkrais entwickelte somatische Übung können Sie entdecken, wie dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Bewegungen verschiedener Teile ihres Körpers lenken, diese Bereiche frei werden und sich daher leichter bewegen. Es gibt kein besseres Beispiel dafür, wie sensorische Bewusstheit die motorische Kontrolle aufwecken kann." Hanna (2003), 161.

<sup>166</sup> Hanna (2003), 8.

diese und ähnliche schädliche Umweltauswirkungen über eine Neu-Programmierung des sensomotorischen Systems wieder aufgehoben werden. Ein weiteres wichtiges Anliegen ist ihm die Erhaltung bzw. Wiederherstellung der körperlichen Beweglichkeit, gerade auch im fortgeschrittenen Alter.

#### 2.2.5.2. „Körper-Geist-Energie“ und „Feldenkrais in der Musik“ von Prof. Sebastian Baer<sup>167</sup>

Dem im Jahre 1920 in Dresden geborenen Solocellisten, Instrumentalpädagogen und Bewegungslehrer Sebastian Baer wurden beim Üben und Musizieren zunehmende körperliche Verspannungen bewusst. Diese traten bei ihm infolge der Anwendung von falschen Unterrichtsmethoden seiner Lehrer und berufsbedingtem Stress<sup>168</sup> auf. Zuerst versuchte er sich eine Linderung dieser Symptome durch selbst entwickelte körperliche Übungen zu verschaffen, kam dann aber über Umwege<sup>169</sup> mit der Feldenkrais-Methode und später auch mit dem Bewegungslehreansatz von Thomas Hanna in Kontakt. Die regelmäßige Praxis von Feldenkrais-Lektionen, allein und in der Gruppe, bewirkte bei ihm mit der Zeit eine deutliche Verbesserung sei-

---

<sup>167</sup> Meine Kenntnisse zur Person von Prof. Sebastian Baer und seinen Bewegungskonzepten „Körper-Geist-Energie“ und „Feldenkrais in der Musik“ (vormals: „Körper und Instrument“) sowie die „9 täglichen Streckübungen“ nach Hanna/Baer stammen von ihm persönlich. Über einen Zeitraum von 14 Monate erhielt ich einmal wöchentlich von Prof. Baer Einzellektionen nach der von ihm entwickelten Bewegungslehre. In dieser Zeit hatte ich außerdem die Gelegenheit mit ihm ein Interview zu führen. Eine Veröffentlichung seiner in der Manuskriptform vorliegenden Bewegungslehre „Feldenkrais in der Musik“ ist geplant. (Stand 2006)

<sup>168</sup> Prof. Sebastian Baer arbeitete direkt in der Nachkriegszeit als Berufsmusiker in verschiedenen Orchestern und Ensembles und übernahm eine Lehrtätigkeit als Professor für Cello an der Musikhochschule in Dortmund.

<sup>169</sup> Nach eigenen Aussagen konsultierte Prof. Sebastian Baer zuerst einige Male einen Alexander-Lehrer, bevor er regelmäßig in einer Gruppe die Feldenkrais-Methode „Bewusstheit durch Bewegung“ erlernte. Die nach dem australischen Schauspieler und Rezitator Frederick Matthias Alexander (1869-1955) benannte Alexander-Technik ist wie die anderen, in dieser Arbeit vorgestellten Bewegungslehren, eine wirksame Möglichkeit, mit der ein organischer Veränderungsprozess beim Menschen eingeleitet werden kann. In einem prozessorientierten Verfahren der Selbsterfahrung und Selbstregulierung des Körpers sollen z.B. alte, sich ungünstig auf den Körper auswirkende Gewohnheiten durch neue Gewohnheiten ersetzt werden. Vergleiche hierzu: Geiger, Joachim (1993): Alexander-Technik. In: Sobottke, Volker: Der Körper im Instrumentalunterricht. In: Richter, Christoph (Hg.) (1993): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel, 148 ff.

ner körperlichen Beschwerden und verhalf ihm zu einem erleichterten, spannungsfreien Musizieren. Er stellte außerdem fest, dass er bereits nach kürzerer Übezeit als zuvor in der Lage war, seine musikalischen Ideen auf dem Instrument umzusetzen. Da er in dieser Anfangszeit außerdem als Cellolehrer Studenten nach seiner eigenen Methode: „Körper und Instrument“ unterrichtete, machte er sich Gedanken darüber, wie die Feldenkrais-Methode in die Musik bzw. in die Praxis des Musizierens zu integrieren sei. Den Ausgangspunkt dafür, die Feldenkrais-Methode in die Musik bzw. in den Vorgang des instrumentalen Musizierens zu bringen, bildete seine Erfahrung, dass sowohl Moshe Feldenkrais wie auch Thomas Hanna von den Bewegungsabläufen her eher mit größeren Körperteilen oder auch ganzkörperlich arbeiteten. Zudem bestand bei ihnen nicht die Notwendigkeit, ihre Bewegungslehreansätze speziell auf die Probleme von Instrumentalisten oder auf das Thema Musik und die daraus folgenden Erfordernisse auszurichten.

Die von Sebastian Baer entwickelte Methode „Feldenkrais in der Musik“ hingegen ist darüber hinausgehend z.B. auf die Feinmotorik und feinmotorische Bewegungen der einzelnen Finger bezogen. Sie bietet somit in der konkreten Bewegungsarbeit einen direkten Bezug zu den Spielbewegungen am Instrument. Außerdem beinhaltet seine Methode ebenfalls ganzkörperliche Lektionen, in der z.B. bestimmte Aspekte aus Feldenkrais-Lektionen übernommen und mit rhythmischer Arbeit gekoppelt werden. Das Ziel seiner Methode ist die Anleitung seiner Schüler zu einem leichteren Spiel auf dem Instrument, bei dem während der Ausführung der Spielbewegungen nur soviel an körperlicher Energie verbraucht wird, wie für die Realisierung der musikalischen Ziele notwendig ist. Sebastian Baer sieht seinen Ansatz aber immer in Verbindung mit der Feldenkrais-Methode und mit dem somatischen Übungsprogramm von Thomas Hanna, weil die Qualität ganzkörperlicher Bewegungen ebenfalls die Voraussetzung für die Feinmotorik bildet. Beides soll hier ineinandergreifen, zumal seiner Ansicht nach ein „gesundes Musizieren“ auch nur möglich ist, wenn der ganze Körper beim Musizieren in die Musik mit einbezogen wird.

Deshalb hat Sebastian Baer in Anlehnung an das somatische Übungsprogramm von Thomas Hanna ein Programm mit neun täglichen Streckübungen<sup>170</sup> entwickelt, die sozusagen eine Kurzfassung des somatischen Übungsprogramms darstellen. Sie sind seiner Meinung nach eine grundlegende Voraussetzung für jede weitergehende Bewegungsarbeit, die sich mit

---

<sup>170</sup> Im Anhang dieser Arbeit ist eine schriftliche Darstellung der Bewegungsabläufe der „Neun Streckübungen nach Hanna/Baer“ zu finden. Des Weiteren sind dort die Bewegungslektionen aus dem Programm „Feldenkrais in der Musik“ von Sebastian Baer zu finden, die von mir in den Unterricht einbezogen wurden.

Einzelaspekten, wie das z.B. für seine Methode „Feldenkrais in der Musik“ zutrifft, auseinandersetzt. Dabei geht es ihm ebenso wie Thomas Hanna um das Erreichen des Ziels der „sensomotorischen Selbstkontrolle“. Mithilfe des Erlernens der sensomotorischen Selbstkontrolle soll der Mensch in die Lage versetzt werden, einerseits die schädlichen körperlichen Gewohnheiten und Reflexe, die mit der negativen Auswirkung von Stress und der sensomotorischen Amnesie in Verbindung stehen, wahrzunehmen. Andererseits soll durch die Bewegungslektionen (z.B. die somatischen Bewegungsübungen nach Thomas Hanna) über eine Veränderung im Muskelsystem eine Veränderung im zentralen Nervensystem hervorgerufen werden, sodass ein leichtes und schmerzfreies Bewegen im Alltag möglich wird. Seit 1968 unterrichtet Sebastian Baer nach seiner Methode, die er seitdem permanent weiterentwickelt hat, regelmäßig in Deutschland und im europäischen Ausland.

### **2.2.6. Die altchinesischen Bewegungslehren**

- Qi Gong („Die acht Seidenübungen“ und die Praxis mit Qi-Gong-Kugeln)
- Tai Chi Chuan („Lee-Stil“)

#### **2.2.6.1. Energie-, Wahrnehmungs- und Bewegungsarbeit anhand des altchinesischen Bewegungssystems Qi Gong**

Ulli Olvedi gibt in Ihrem Buch „Das stille Qi Gong nach Meister Zhi-Chang Li“ eine einführende Erklärung des Begriffs „Qi Gong“:

"Qi Gong ist ein Begriff, der erst seit den fünfziger Jahren Verwendung findet und heute die Gesamtheit der traditionellen und modernen Methoden der chinesischen Energiearbeit umfasst. Die Methoden des Qi Gong, wie sie heute in den vielen verschiedenen Qi Gong Schulen Chinas und von Meistern im Osten und Westen gelehrt werden, sind zum Teil ganz neue Entwicklungen, doch haben sie ihre



Wurzeln in der jahrtausendealten Tradition der Arbeit mit der »vitalen Energie« Qi." <sup>171</sup>

An dieser einführenden, weit umfassenden Definition des Begriffes Qi Gong lässt sich erkennen, dass es bei der Auseinandersetzung mit dem Qi Gong nicht „nur“ um Aspekte geht, die mit der Entwicklung von Körperbewusstsein und der Vervollständigung des Selbstbildes zusammenhängen. Bei den altchinesischen Bewegungssystemen Qi Gong und Tai Chi Chuan ist in Bezug auf die dahinter stehenden kulturellen, philosophischen und historischen Zusammenhänge ein weiter reichender Ansatz als bei den bisher genannten Bewegungslehren gegeben. Man kann das Qi Gong auch als ein umfassendes Lebens- und Gesundheitssystem bezeichnen, dessen Ursprung in den taoistischen und buddhistischen Klöstern des alten Chinas liegt.

Der Aspekt der körperlichen Übung bestimmter äußerer Bewegungsabläufe stellt dabei nur einen wichtigen Teilaspekt des ganzen Systems dar. Genauso wichtig wie die rein funktionelle Ausführung der Bewegung sind bei der Praxis des Qi Gong die Wahrnehmung des Atems und die Vergegenwärtigung des Fließens der so genannten „Qi Energie“ auf bestimmten Bahnen bzw. Kanälen<sup>172</sup> im Körper. Mit dem Begriff des Qi in seiner ungefähren Bedeutung als eine innerhalb und außerhalb des Menschen vorhandene vitale Energie offenbart sich die Verwurzelung des Qi Gong in der chinesischen Philosophie und Religion und der traditionellen chinesischen Medizin. Dabei ist nicht so sehr von Bedeutung, ob das Vorhandensein der Lebensenergie Qi im streng naturwissenschaftlichen Sinne mess- und nachweisbar ist, sondern ob und wie sie wirkt.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, alle wesentlichen philosophischen Aspekte, die mit der Begrifflichkeit des Qi zusammenhängen, näher zu erläutern. Allerdings ist es für ein weitergehendes Verständnis der chinesischen Bewegungslehren, wie z.B. der nachfolgend von mir beschriebenen Grundlagen des Bewegungssystems Tai Chi Chuan unerlässlich, die für die chinesische Philosophie und Weltanschauung des Taoismus wichtigen Prinzipien des „Yin“ und „Yang“ zu erläutern. In den beiden Grundqualitäten Yin und Yang ist die klassische chinesische Idee von der Polarität aller Dinge enthalten. Sie bestimmte den Aufbau des „I Ging“, dem „Buch der

---

<sup>171</sup> Olvedi, Ulli (1997): Das stille Qi Gong nach Meister Zhi-Chang Li. Vitalisierung und Harmonisierung der Lebenskräfte nach taoistischer und buddhistischer Tradition. 2. Auflage, 2005. Berlin, 44.

<sup>172</sup> "Das Qi bewegt sich im Menschen auf bestimmten Bahnen - in den »Meridianen«, auf die sich das Akupunktursystem bezieht, und in zusätzlichen »Kanälen«, die in der Qi Gong Praxis verwendet werden." Olvedi (1997), 60.

Wandlungen“, das in der Wende vom 2. zum 1. Jahrtausend v. Chr. entstanden ist und damit auf die Zeit vor Laotse und den Taoismus zurückreicht. Ebenfalls für die Philosophie des Taoismus ist die Idee der polaren Qualitäten von Yin und Yang ein wesentlicher Bestandteil geworden.

Dem taoistischen Denken zufolge bilden Himmel, Erde und Mensch die drei Komponenten des einheitlichen Alls, die in ständiger Wechselbeziehung zueinanderstehen. So wie wir unser Sein erfahren, entsteht aus dem ursprünglichen Zustand der Einheit die Zweiheit. Diese grundsätzlichen Gegenseiten werden als Yin und Yang bezeichnet und sind das Bewegende der kosmischen Prozesse:

„Das Tao, die allumfassende Wirklichkeit, hat zwei Aspekte: den absoluten Aspekt, der »das Eine« genannt wird, und den relativen Aspekt des Spiels von Yin und Yang. Deshalb ist das Symbol des Tao (Tai Chi) ein in sich geteilter Kreis, in dem jeder der beiden Teile den Keim des anderen in sich trägt (»aus dem Tai Chi kommen die beiden Gegensätze«).<sup>173</sup>

Die Idee des Tai Chi (übersetzt mit: „das höchste Letzte“) wiederum, die mit dem Symbol<sup>174</sup> des Tao verknüpft ist und in symbolischer Form diese Polaritäten enthält, ist neokonfuzianischen Ursprungs.



In den beiden gegensätzlichen Polen Yin und Yang, die eine Ganzheit symbolisieren, lassen sich alle Aspekte des Lebens, der Natur, der Philosophie und Medizin, eigentlich des ganzen Kosmos zuordnen. So lassen sich z.B. unter anderem das weibliche Prinzip, das Empfangende, die Erde, der Winter, das Gefühl, und die Weisheit der Polarität des Yin zuordnen. Für Yang stehen z.B.: das männliche Prinzip, das Aktive, der Himmel, der Sommer, der Intellekt und die Ausführung.<sup>175</sup> Die Weisheit des taoistischen

<sup>173</sup> Ebenda, 76/77.

<sup>174</sup> Auf die semiotische Erläuterung des Symbols des Tao, auch Yin-Yang Symbol genannt, werde ich weiter unten bei der Vorstellung der alchinesischen Bewegungslehre des Tai Chi Chuan zurückkommen.

<sup>175</sup> Vergleiche: Olvedi (1997), 77.

Denkens wurzelt in der ausbalancierten Sichtweise aller Gegensätze, weil es entgegen unserer westlichen Art zu denken, vom taoistischen Standpunkt aus gesehen, keine absolute Fixierung bzw. Kategorisierung z.B. in „gut“ und „schlecht“ oder „stark“ und „schwach“ gibt. Allen Dingen liegt das Prinzip der ständigen Wandlung und des Wechselspiels von Yin und Yang aller Dinge zugrunde. Ich werde an späterer Stelle noch einmal auf diese, im taoistischen Denken verankerte Relativität auf der Grundlage der polaren Prinzipien von Yin und Yang zurückkommen, die ihren Niederschlag auch in der Gestaltung der Bewegungsformen des Qi Gong und des Tai Chi Chuan gefunden haben. Nun möchte ich mich an dieser Stelle der Erläuterung des Begriffes „Gong“ zuwenden, der ebenfalls in Qi Gong enthalten ist. Dazu führt Hans Höting aus:

"Gong kommt von dem chinesischen Wort Gongzou. Gongzou heißt arbeiten. Qi Gong ist also eine Technik, um das Qi zu aktivieren. Gong steht hier für die Aktivierung des Zhen-Qis. Zhen-Qi ist das gute Qi, das Grundlage für die Gesundheit ist."<sup>176</sup>

In der methodischen Arbeit, dem „Gong“ mit dem Qi, sind drei wichtige Teilaspekte enthalten:

1. Die Arbeit mit dem Atem-Qi (Zhong-Qi). So können z.B. in der praktischen Arbeit mit den Bewegungsfiguren im Qi Gong Bewegungen und bewusste Atmung miteinander verbunden werden.
2. Das Erlangen innerer Ruhe, z.B. auch durch die mentale Technik der Visualisierung.

"Für das Erlernen der inneren Ruhe ist auch die Visualisierung eignet. Hierzu stellen Sie sich eine schöne Landschaft vor, ein schönes Bild, das ihnen Freude bereitet und sie zur Ruhe kommen lässt. Zur Visualisierung gehört auch das Lenken der Kraft, indem sie sich vorstellen, wie sie die Atmung lenken entlang der Körpermitte von der Nase zum Punkt Dantien<sup>177</sup> unterhalb des Nabels. Sie stellen sich vor, wie sie beim Ausatmen eine Feder von sich blasen und beim Einatmen die Feder wieder zu sich her saugen. Dies alles sind Visualisierungstechniken, die ihnen die innere

---

<sup>176</sup> Höting, Hans (1994): Qi-Gong-Kugeln für Gesundheit, Meditation und Vitalität. 3. Auflage. München, 134.

<sup>177</sup> Mit dem Dantien wird der Punkt bezeichnet, der ungefähr 3 cm unterhalb des Bauchnabels liegt und in dem das Qi gespeichert wird. Siehe: Olvedi (1997), 313.

Sammlung und die Entspannung erleichtern und damit das fließen und die Weichheit der Bewegung ermöglichen." <sup>178</sup>

### 3. Die Stärkung des Organsystems. (Zang-Fu)

"Das Zang-Fu System kann ich durch Energie-Lenkung stärken. Hierzu gehören das Gehen während der Übung, das Stehen an einem Platz, das Sitzen, das Liegen, das Knien und das Massieren. Letzteres ist besonders interessant für uns, weil es die Bedeutung der Qi-Gong-Kugeln unterstreicht. Ich kann mit den Qi-Gong-Kugeln Akupunkturpunkte, Akupunkturmeridiane massieren. Ich massiere die Handfläche beim Rotierenlassen der Kugeln." <sup>179</sup>

Es gibt innerhalb der taoistischen Richtung des Qi Gong viele verschiedene Zweige bzw. Richtungen von Bewegungsformen oder Atemübungen. Die von mir im Rahmen des Unterrichtsversuchs praktizierten Bewegungsformen heißen die „Acht Seidenübungen“<sup>180</sup> und entstammen dem „Wai Dan“. Der „Wai Dan“ ist einer der beiden Hauptzweige, zu denen die verschiedenen Methoden der Kampfkünste<sup>181</sup>, unter anderem auch das Tai Chi Chuan gehören.<sup>182</sup> Ich habe im Verlauf des Unterrichtsversuchs mit den Schülerinnen und Schülern als Körperwahrnehmungslektionen vor allem in den Gruppenunterrichtsstunden die „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong und entsprechende Aufwärmübungen<sup>183</sup> dazu praktiziert. Beim Abschluss des Unterrichtsversuchs konnten alle Teilnehmer selbstständig die Bewegungen der „Acht Seidenübungen“ ausführen. Als Resonanz aus der Gruppe konnte ich zunehmend differenzierte, unter anderem positive und zustimmende Äußerungen zur Praxis des Qi Gong vernehmen. <sup>184</sup>

---

<sup>178</sup> Höting (1994), 134.

<sup>179</sup> Ebenda, 135.

<sup>180</sup> Im Anhang dieser Arbeit ist eine Skizze mit den Bewegungsabläufen der „Acht Seidenübungen“ zu finden.

<sup>181</sup> Bei der Vorstellung des Tai Chi Chuan werde ich auf die Verbindung dieser Bewegungslehre zu den Kampfkünsten noch genauer eingehen.

<sup>182</sup> Vergl. Olvedi (1997), 51.

<sup>183</sup> Diese Aufwärmübungen stammen aus dem Tai Chi Chuan und werden auch als taoistisches Yoga bezeichnet. Dazu gehört z.B. das langsame Hüftkreisen, Kreisen der Schultern und Kreisen der Füße in den Fußgelenken usw.

<sup>184</sup> So berichtet Probandin A in der Reflexion zur Körperwahrnehmungsübung (Qi Gong) aus der Gruppenstunde vom 28.1.2006: "Es war möglich, Ruhe zu finden durch den gemeinsamen Atem. Es war nicht durchgehend das gleiche Level vorhanden, man hat aber immer wieder dahin gefunden. Es braucht eine Zeit, bis sich alle aufeinander eingestellt haben. Damit das funktioniert, müssen technische Fragen, wie z.B. der Ab-

### 2.2.6.2. Wahrnehmungs- und Bewegungsarbeit mit den Qi-Gong-Kugeln

Abschließend zur Ausführung des Qi Gong möchte ich nun noch zusammenfassend einige Angaben zu der Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln machen. Die Standard Qi-Gong-Kugeln sind Stahlkugeln mit versilberter Oberfläche mit einem Durchmesser von 45 bis 55 mm und einem Gewicht zwischen 330 und 580 g. Diese Kugeln sind Hohlkugeln, in denen im Kugellinneren an einer flexiblen Aufhängung jeweils eine kleine Holzkugel befestigt ist, die beim Bewegen der Kugeln durch das Anschlagen an der Außenhülle einen Klang erzeugen. Zu einem Satz Kugeln gehören immer zwei Kugeln, von denen die eine etwas höher klingt als die andere. Dabei ist gemäß der taoistischen Philosophie der höhere Klang der Yang Polarität zugeordnet und der tiefere der Yin Polarität. Die Kugeln haben in China eine lange Tradition, deren Entwicklung von der Wildwalnuss aus grauer Vorzeit über die Vollkugeln aus Stein oder Edelmetall bis zu den heute bekannten Hohlkugeln aus der Ming Dynastie (1368 bis 1644) reicht.

Die Grundübung besteht im Kreisenlassen von zwei Kugeln auf der Handinnenfläche im oder gegen den Uhrzeigersinn, möglichst ohne dass die Kugeln sich dabei berühren oder zusammenstoßen. Diese Übung erfordert am Anfang große Geschicklichkeit und Konzentration. Deshalb sind methodisch-didaktische Überlegungen für den erfolgreichen Einbezug der Kugeln in die Unterrichtsarbeit wichtig. Es ist in pädagogischer Hinsicht sinnvoll, am Beginn der Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln z.B. einführende Übungen nur mit einer Kugel anzubieten und auf die Ausführung der Grundübung zu verzichten. Ich habe den Schülern im Unterrichtsversuch am Anfang viele verschiedene Kugeln ganz unterschiedlicher Qualität angeboten, die z.B. zum Teil aus verschiedenfarbig glasiertem und unglasiertem Ton oder aus Marmor bestanden. Die Aufgabe während dieser Anfangslektion bestand darin, zu den Kugeln erst einmal Kontakt aufzunehmen und die unterschiedlichen Qualitäten der verschiedenen Materialien sinnlich zu erfahren. Erst zu einem späteren Zeitpunkt spielte der Aspekt der Grundübung, zwei Kugeln in einer Hand zu rotieren, eine Rolle.

Das Hauptaugenmerk bei der bewegungspädagogischen Arbeit mit den Kugeln liegt darauf, dass bei entsprechender Anleitung und richtigem Ge-

---

lauf der Einzelübungen, geklärt sein und die Gruppenmitglieder untereinander vertraut sein. Man braucht ein Stück gemeinsamen Gruppengeschichte. Man kennt die andern, weiß', wie die anderen ticken, z.B. wirkte Probandin D aufgrund ihrer Pensionierung wie gelöst. Wenn die Gruppe weiter existiert und z.B. ein Konzert vorbereiten würde, dann würden die Qi Gongübungen das Zusammenspiel positiv beeinflussen. Für eine schon bestehende Gruppe würden die Qi Gongübungen schneller wirken."

brauch verschiedene Ebenen von Körper und Geist aktiviert werden sollen. Es geht in der Praxis also nicht nur um eine rein funktionsgymnastische Übung für Finger, Hände und Arme, sondern um eine ganzheitliche Bewegungslektion, die vor dem Hintergrund der therapeutischen Wirkung des Qi Gong, den ganzen Menschen mit Körper und Geist in Bewegung bringt. So berichtet Hans Höting in seinem Buch „Qi-Gong-Kugeln für Gesundheit, Meditation und Vitalität“ über unbestätigte chinesische Versuche<sup>185</sup> mit geistig zurückgebliebenen, übernervösen Kindern, denen durch das Training mit Qi-Gong-Kugeln geholfen werden konnte:

"Nach dreimonatigem Training mit Qi-Gong-Kugeln waren diese Kinder nicht nur deutlich ruhiger und ausgeglichener, sie hatten auch zusätzlich einen Sprung in ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung gemacht. Sie konnten sich besser konzentrieren, waren interessierter und leistungsfähiger in jeder Weise. Kurz und gut, ihre Merkfähigkeit, körperliche Leistung und Geschicklichkeit waren deutlich gestiegen." <sup>186</sup>

Außerdem berichtet er in Bezug auf die Stimulation der Handreflexionen bei der Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln darüber,

"dass über die Reflexfelder der Hand das Hormonsystem, das Herz-Kreislauf-System, das Verdauungssystem und das Atmungs-System sowie Muskeln, Nerven und Gelenke aktiviert werden. Im Bereich der Grundgelenke der Finger haben wir nach Carter die Reflexfelder für Ohr und Lymphzirkulation. Die Kugel aktiviert auch diese Reflexfelder, sodass wir eine Wirkung auf die Zirkulation und auch auf das Hörsystem erreichen." <sup>187</sup>

Aber nicht nur im Sinne der traditionellen chinesischen Medizin kann man von einer positiven Wirkung, die von der Praxis mit den Qi-Gong-Kugeln ausgeht, sprechen. Es ist offensichtlich, dass beim spielerischen Gebrauch der Kugeln ganz wie von selbst die sensomotorische Wahrnehmung sensibilisiert und das Erlernen von feinmotorischen Fertigkeiten gefördert wird. In der Vorbereitung für den Instrumentalunterricht lässt sich so mit der Zeit z.B. quasi als Nebeneffekt eine zunehmende Unabhängigkeit der freien

---

<sup>185</sup> Höting bezieht sich dabei auf Veröffentlichungen in firmeneigenem Informationsmaterial aus den Archiven der Baoding Steel-Ball-Factory in Baoding, VR China. Höting (1994), 352.

<sup>186</sup> Ebenda, 89.

<sup>187</sup> Ebenda, 86.

Bewegungsfähigkeit der einzelnen Finger erreichen. In Bezug auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung lässt sich feststellen, dass beim Üben mit den Qi-Gong-Kugeln in Kombination mehrere Sinnesorgane gleichzeitig angesprochen werden können.

"Sie sprechen durch das Drehen der Kugeln ihr Gleichgewichtsorgan an. Denn sie müssen ja ständig das Gleichgewicht halten, um die Kugeln nicht zu verlieren. Sie kontrollieren sich mit dem Sichtkontakt und erzielen damit Sichtimpulse, sie hören die Töne der sich drehenden Kugeln, und bekommen dadurch einen Hörimpuls. Es ist nicht etwa so, dass jeder Impuls, der Sichtimpuls, der Bewegungsimpuls und der Hörimpuls auf getrennten Wegen jetzt zum zentralen Nervensystem gelangen, sondern alle drei laufen zusammen. Das ist das Interessante. Sie trainieren mit ihren Qi-Gong-Kugeln alle drei Organsysteme zur gleichen Zeit, führen die Impulse daraus zusammen und leiten sie als gemeinsamen Impuls zum Gehirn."<sup>188</sup>

Über das Ausbalancieren des Körpers, das durch die verschiedenen Bewegungsspiele und Wahrnehmungslektionen mit den Qi-Gong-Kugeln erreicht werden soll, sollen nicht nur Teilaspekte von Bewegungen durch die Lektionen mit den Qi-Gong-Kugeln gefördert werden, sondern es können darüber hinaus auch ganzkörperliche Bewegungen in die Bewegungsabläufe miteinbezogen werden. Der spielerische Anreiz und der Aufforderungscharakter, der von den Kugeln ausgeht, kann mit dazu beitragen, dass im Unterricht eine gelockerte Atmosphäre entsteht und die Schüler dazu angeregt werden, sich bewegungsmäßig zu aktivieren, ohne die sensible Wahrnehmungsebene zu verlassen. Im Anhang dieser Arbeit sind verschiedene Übungen mit den Qi-Gong-Kugeln näher beschrieben, die auch Eingang in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht gefunden haben.

In dem Unterrichtsversuch habe ich mit den Qi-Gong-Kugeln vor allen Dingen in direkter Vorbereitung auf den Instrumentalunterricht in der Gruppe gearbeitet. Es handelte sich dabei quasi um eine teilkörperliche Körperwahrnehmungsübung, durch die Finger, Hände, aber auch Arme und Schultern direkt auf die Bewegungen beim Instrumentalspiel vorbereitet wurden. Indem z.B. auch einzelne Finger in bestimmten Kombinationen im Spiel mit den Kugeln bewegt werden können, eignet sich die Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln ebenso als instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion. Die Probanden stellten ebenfalls in ihrer Reflexion auf die Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln den Vorbereitungseffekt, indem z.B. die

---

<sup>188</sup> Ebenda, 200.

Hände warm und beweglich werden, heraus.<sup>189</sup> Es ist außerdem interessant in den Reflexionen der Probanden zu beobachten, dass sich sowohl bei der Arbeit mit den acht Seidenübungen aus dem Qi Gong und Übungen mit den Qi-Gong-Kugeln ein positiver Gewöhnungseffekt einstellt. Die Probanden gaben an, sich auf die jeweiligen Lektionen gefreut zu haben und waren enttäuscht, wenn diese in der jeweiligen Stunde nicht stattfanden.<sup>190</sup> Sie äußern außerdem den Wunsch, auch beim zukünftigen Gitarrenunterricht außerhalb der Untersuchung Körperwahrnehmungslektionen in Form von Qi Gong-Übungen als festen Bestandteil zu erhalten.<sup>191</sup>

#### 2.2.6.3. Vorstellung der altchinesischen Bewegungslehre des „Tai Chi Chuan“

Tai Chi Chuan ist eine sehr alte chinesische Bewegungslehre bzw. ein für sich abgeschlossenes Bewegungssystem, das wie die Praxis des Qi Gong eng mit der Philosophie des Taoismus verbunden ist. Tai Chi Chuan ist eine von vielen taoistischen Künsten, wie z.B. den verschiedenen Heilkünsten mit unterschiedlichen Diagnoseverfahren und den traditionellen Kampfkünsten.

"Das Übungsgut aller Stilarten des Tai Chi Chuan wurzelt in den mehrere jahrtausendealten taoistischen Meditations- und Gesundheitspraktiken und den Kampfkünsten (Wushu) des traditionellen China. Im letzten Jahrtausend entwickelten sich in einem Prozess „bewegungskultureller Alchemie“ aus diesen verschiedenen Zugängen heraus ausgefeilte Kampfkunstwege, die als innere Kampfkünste bezeichnet werden können."<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> So berichtet z.B. Proband B in seiner Reflexion zur Körperwahrnehmungsübung in der Gruppenstunde vom 17.12.2005: "Man braucht sich nicht warm zu spielen, sondern widmet sich sofort musikalischen Dingen, außerdem werden Bewegungen, die für das Instrumentalspiel wichtig sind, mit den Fingern bewusst gemacht und geübt. Dabei handelt es sich für das Instrumentalspiel wichtige Bewegungen, die im Alltag selten gebraucht werden, hier auch das Beispiel der linken Hand, die im Alltag gegenüber der rechten vernachlässigt wird."

<sup>190</sup> Siehe hierzu jeweils die Äußerungen in den Reflexionen zu den Körperwahrnehmungslektionen von Probandin A und Proband B am 14.1.2006 bzw. 28.1.2006.

<sup>191</sup> So geäußert von Probandin D in der Reflexion zur Körperwahrnehmungslektion in der Gruppenstunde vom 18.2.2006.

<sup>192</sup> Moegling (1998), 16.



Es existieren keine eindeutigen Angaben darüber, wo und wie die „innere Kampfkunst“ des Tai Chi Chuan entwickelt wurde. Es gibt viele verschiedene Stilarten des Tai Chi Chuan. Den Stil des Tai Chi Chuan, den ich während meiner Studienzeit kennenlernte und anschließend über einen Zeitraum von sechs Jahren regelmäßig praktizierte, ist der Lee-Stil. Den Lee-Stil habe ich auch im Rahmen des Unterrichtsversuchs ansatzweise<sup>193</sup> weitergegeben, obwohl ich in der Vorbereitungszeit auf diese Studie ein halbes Jahr lang Tai Chi Chuan im Yang-Stil<sup>194</sup> geübt hatte. Der Lee-Stil ist nicht so bekannt wie der sogenannte Yang-Stil, der sich in China, aber auch im Westen großer Beliebtheit erfreut und der heutzutage auch an vielen Volkshochschulen und anderen Instituten in Deutschland unterrichtet wird. Der inzwischen verstorbene, ehemals führende Vertreter des Lee-Stils in Europa, der Chinese Chee Soo, schreibt in seinem Buch „Die Kunst des Tai Chi Chuan“:

"Der Lee-Stil ist allgemein als der »Yin und Yang« Stil bekannt, da sich alle Aspekte in diesem Stil in völliger Harmonie und in vollkommener Balance miteinander befinden. Er ist eine echte taoistische Kunst, eine der ältesten Formen des Tai Chi Chuan und ... und wurde ursprünglich von Ho-Hsie Lee ungefähr 1000 Jahre v. Chr. gegründet, das bedeutet, dass dieser Stil beinahe 3000 Jahre alt ist."<sup>195</sup>

Während das Bewegungssystem des Qi Gong im Rahmen der Verbreitung alternativer Heilmethoden auch in Deutschland vorwiegend für therapeutische Zwecke und zur Verbesserung bestimmter körperlicher oder psychosomatischer Leiden eingesetzt wird, ist die Praxis des Tai Chi Chuan aufgrund der vielfältigen und teilweise sehr anspruchsvollen Bewegungsformen eher für gesunde Menschen geeignet. Das schließt natürlich nicht aus, dass es auch aufgrund der gemeinsamen Grundlagen für therapeutische Zwecke geeignet ist. Tai Chi Chuan kann unter bewegungspädagogischen

---

<sup>193</sup> Die relativ kurze Zeit von drei Monaten reichte gerade dafür aus, einige Grundlagen aus dem Tai Chi Chuan zu vermitteln. Eine Probandin hatte sich als Bewegungslektionen die Arbeit mit dem Tai Chi Chuan gewünscht und sich im Anschluss an den Unterrichtsversuch erfolgreich um eine Fortsetzung der Arbeit durch die Teilnahme an einer Tai Chi Chuan Gruppe bemüht.

<sup>194</sup> Der Name „Yang-Stil“ bezieht sich auf den Gründer dieses Stils und nicht auf das taoistische Prinzip des Yang. Vergleiche hierzu: Anders, Frieder (2001): Tai Chi. Chinas lebendige Weisheit. Grundlagen der fernöstlichen Bewegungskunst. München.

<sup>195</sup> Soo, Chee (1984): Die Kunst des Tai Chi Chuan. Der taoistische Weg zu körperlich-seelischer Gesundheit. München.

Aspekten in unterschiedliche Kategorien eingeordnet werden: als Kampfkunstsystem, als Bewegungsmeditation, als Körpererfahrungssystem, als Entspannungsmethode, zur Atem- und Energiearbeit, aber auch als ganzheitliches Gesundheitssystem oder als Fitnessübung.<sup>196</sup>

Persönlich habe ich die Praxis des Tai Chi Chuan als Meditation in Bewegung erfahren. Die langsamen und fließenden Bewegungen aus einem tiefer zum Boden verlagerten Körperschwerpunkt spielen eine wesentliche Rolle dabei, sich innerlich zu zentrieren und aus dem Alltagstrubel geistig zur Ruhe zu kommen. Zudem bietet das umfangreiche Bewegungsrepertoire aus den verschiedenen Grundstellungen<sup>197</sup>, den festgelegten Bewegungsabläufen (den sogenannten „Tai Chi Formen“) und taoistischen Yogaübungen, ein großes bewegungspädagogisches Potenzial.

Ich möchte nun ein zentrales Element aus der Praxis des Tai Chi Chuan erläutern. Es ist die sogenannte Tai Chi Chuan Form. Diese besteht aus dem Ablauf von festgelegten Bewegungsabfolgen, die in einzelnen Sequenzen zusammengefasst sind. Die Namen solcher Sequenzen lauten z.B. „Die himmlische Energie sammeln“ oder „Die Gitarre spielen“.<sup>198</sup> Der Charakter der jeweiligen Einzelbewegungen ist nicht zufällig gewählt, sondern folgt einem Prinzip. Dieses Prinzip besteht bei den Tai Chi Chuan Formen im Lee-Stil in der bewegungsmäßigen Gestaltung der polaren Grundqualitäten von Yin und Yang. Wie schon oben bei der Vorstellung des Symbols des „Taos“ (auch „Yin und Yang Symbol“ benannt) darauf hingewiesen wurde, werde ich im Folgenden an der semiotischen Bedeutung des Symbols die Gestaltung der Bewegungsabfolgen in der Tai Chi Form des Lee-Stils erläutern. Außerdem sind in dem Symbol wesentliche Aspekte enthalten, die mit der Philosophie des Tai Chi Chuan in Verbindung stehen.

Das Symbol zeigt den Fluss zweier Bewegungen, die ineinander fließen und zu einem Kreis verschmelzen. Dort wird gezeigt, dass in der Einheit Zweierheit, Polarität und Gegensatz sind. Die semiotische Bedeutung des Yin und Yang Symbols lässt sich folgendermaßen beschreiben:

---

<sup>196</sup> Vergleiche: Moegling (1998), 275.

<sup>197</sup> Es ist z.B. möglich, sehr frei und kreativ in der Bewegungsarbeit mit diesen Grundstellungen umzugehen, indem man tänzerisch in einer Art Bewegungsimprovisation von einer Stellung in die nächste schreitet. Bewegungsmäßig verbindendes Element ist dabei der Tai Chi Chuan Grundschrift, bei dem bei jedem Schritt bewusst Kontakt mit dem Fuß zum Boden aufgenommen wird. Die Namen der Stellungen, die z.B. Adler-Stellung, Bär-Stellung, Drache-Stellung, Affe-Stellung oder Katze-Stellung heißen, können die Fantasie bei der Bewegungsimprovisation anregen und sind dazu geeignet, sich tiefer in den Charakter der einzelnen Stellung einzufühlen. Vergleiche: Soo (1984), 35-42.

<sup>198</sup> Ebenda, 70-74.

1. Sobald eine Kraft ihre maximale Ausdehnung erfahren hat, wandelt sie sich in ihr Gegenteil. Es ist das universelle Gesetz des Wandels von Yang nach Yin und von Yin nach Yang.
2. In jeder Kraft ist immer schon das Gegenteil enthalten. Das wird in dem Symbol ausgedrückt durch den schwarzen Punkt im weißen Feld und den weißen Punkt im schwarzen Feld.

Bezogen auf die Bewegungen der Tai Chi Chuan Form bedeutet das, dass die Ausprägung der Bewegungsrichtungen einem harmonischen Zusammenspiel von Yin und Yang folgt, indem die Bewegungen so angelegt sind, dass einerseits auf eine nach vorne gerichtete Bewegung eine rückwärtige Bewegung folgt, auf eine Bewegung nach oben eine Bewegung nach unten, auf eine Bewegung nach rechts eine Bewegung nach links. Alle Bewegungen folgen einem stetigen Bewegungsfluss und es gibt keine Bewegungen, die auf geraden Linien verlaufen. Alle Bewegungen folgen einer Bogen- oder Kreisform. Bei allen wegführenden Bewegungen ist die Vorstellung wichtig, dass sich die Qi-Kraft ausdehnt und bei allem nach innen führenden Bewegungen zieht sich in der Vorstellung die Qi-Kraft zurück und entspannt sich. An dem Yin und Yang Symbol lassen sich drei wesentliche Aspekte feststellen, die den philosophischen Hintergrund des Tai Chi Chuan erhellen:

1. Der meditative Aspekt  
Sowie die äußere Begrenzung des Kreises in Bewegung ist, bleibt die Mitte des Kreises doch unbewegt in aller Bewegung und hält das Ganze zusammen. Die Meditation bedeutet also, den eigenen inneren Mittelpunkt in der Bewegung zu erfahren oder anders ausgedrückt: Das Erleben der Bewegung ohne Bewegung.
2. Der gesundheitliche Aspekt  
Der chinesischen Auffassung nach bedeutet Gesundheit die körperliche und soziale Harmonisierung der Yin und Yang Gesetzmäßigkeit. Grundlage der Gesundheit ist der freie Fluss der sogenannten Qi Energie. Wir würden diese Energie Lebensenergie nennen.
3. Der Aspekt der Selbstverteidigung  
Dieser Aspekt gliedert sich in zwei Gesichtspunkte:
  - Die innere Selbstverteidigung:  
Sie soll dem Menschen dabei helfen, seine Mitte zu verteidigen, wenn sie bedroht ist (z.B. bei Ängsten, Stress und Krankheiten).

- Die äußere Selbstverteidigung:  
Darunter sind die verschiedenen Techniken körperlicher Selbstverteidigung zu verstehen, die sich in Übereinstimmung mit dem fließenden Lauf der universellen Gesetzmäßigkeit zu bewegen haben.

### **2.2.7. Die Förderung eines ganzheitlichen Körperbewusstseins am Beispiel der „Tai Chi Chuan Form“**

Ich möchte an dieser Stelle beispielhaft darstellen, wie sich in der praktischen Übung von Bewegungsformen aus der altchinesischen Bewegungslehre des Tai Chi Chuan die Entwicklung des Körperbewusstseins entfalten kann und welche weiteren Aspekte damit in Verbindung stehen. Die Darstellung der Bewegungspraxis gilt im übertragenen Sinne auch für die von mir in den Gruppenstunden der Untersuchung angewendeten acht Seidenübungen aus dem Qi Gong.<sup>199</sup>

Zunächst ist es die Aufgabe des Übenden, während des Bewegungsablaufes seine Konzentration auf den Körper zu lenken, um die dort stattfindenden äußeren und inneren Vorgänge bewusst zu erleben. Betrachtet man nun von außen den Ablauf der Tai Chi Chuan Form, so fällt einem zunächst die Langsamkeit des Ablaufs auf. Die Bewegungen werden in eine Art Zeitlupentempo durchgeführt. Da die Bewegungen niemals isoliert ablaufen, sondern sich gleichsam im ganzen Körper vorbereiten, bedeutet die Verlangsamung eine bewusste Wahrnehmung des ganzen Körpers. Begleitet wird der verlangsamte Bewegungsfluss von einer bewussten muskulären Entspannung. Die Verlangsamung der Bewegung bietet eine gute Möglichkeit, sich eigener Anspannung bewusst zu werden und diese dann zu regulieren. Langsame Bewegungen wirken beruhigend auf das Nervensystem und die inneren Organe, die wir normalerweise nicht beeinflussen können. Gleichzeitig ist der Ablauf der einzelnen Bewegungen innerhalb der Tai Chi Chuan Form so angelegt, dass sie mit dem Atemrhythmus fließen können. Bei Bewegungen, die zum Körper führen, soll eingeatmet und bei vom Körper wegführen Bewegungen soll ausgeatmet werden.

Beim ersten Kennenlernen der Bewegungsfolgen spielt allerdings die Atmung vorerst keine Rolle. Wenn die Bewegungsfolgen vom Ablauf her

---

<sup>199</sup> Während ich die Anfangssequenz aus der „Tai Chi Chuan Form“ auf persönlichen Wunsch von Probandin A mit ihr in den Körperwahrnehmungslektionen im Einzelunterricht praktizierte, habe ich die „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong mit allen Probanden als Körperwahrnehmungslektionen im Gruppenunterricht und auf Wunsch auch zum Teil im Einzelunterricht angeleitet.

vertraut sind, verlaufen im Idealfall der Bewegungsrhythmus und der Atemrhythmus synchron. Dazu ist eine lange Praxis notwendig. Deshalb werden die einzelnen Bewegungssequenzen aus der Form häufig über lange Zeiträume geübt. Im Vordergrund der Tai Chi Chuan Form steht neben dem äußeren, motorischen Ablauf auch das Bewusstwerden der sich im Inneren abspielenden gefühlsmäßigen Vorgänge, die man unter drei Gesichtspunkten zusammenfassend kann:

### 1. Die Harmonie der Yin und Yang Gesetzmäßigkeit

Da nach der taoistischen Auffassung die äußere Welt das Innere im Menschen beeinflusst, so wird sich auch die harmonische Zusammenstellung des äußeren Bewegungsablaufes nach der Yin und Yang Gesetzmäßigkeit auf den Menschen im Sinne einer inneren Harmonie auswirken. Dafür gilt es eine innere Sensibilität zu entwickeln, um diese Auswirkung in sich selbst zu fühlen und zu verstärken.

### 2. Die Meditation in Bewegung

Mit der Meditation in Bewegung vollziehen sich das Bewusstwerden des eigenen Mittelpunktes in der Bewegung, die Ausgewogenheit im Sinne einer inneren Balance und ein Empfinden, in dem sich Aktivität und Passivität aufheben.

### 3. Das Empfinden des Qi-Flusses im Körper<sup>200</sup>

Eine der Grundannahmen im Tai Chi Chuan ist das Vorhandensein der sogenannten Qi-Energie im menschlichen Körper. Der Fluss dieser Qi Energie ist zwei wesentlichen Bedingungen unterworfen:

- Sie fließt wahrnehmbar nur in einem entspannten Körper. Dies begründet, warum im Tai Chi Chuan so viel Wert auf die äußere und innere Entspannung gelegt wird.

---

<sup>200</sup> Unabhängig davon, ob der Übende davon überzeugt ist, dass es die Qi-Energie wirklich gibt, kann die mentale Vorstellung dieser Energie z.B. in Form von Licht oder Wärme, die sich im Körper ausbreitet, bei der Intensivierung der Praxis hilfreich sein. Ich habe bei der Anleitung der „Acht Seidenübungen“ besonderen Wert darauf gelegt, dass die Schüler den Moment vor der Ausführung der jeweiligen Übung sehr bewusst wahrnehmen. In diesem Moment sollten sie sich auf ihren Körperschwerpunkt konzentrieren, ihren Stand überprüfen und versuchen, den Kontakt mit den Füßen zum Boden bewusst wahrzunehmen. In diesem Fall habe ich auch mit dem Begriff des „Verwurzeltheits mit dem Boden“ gearbeitet und dass es möglich ist, aus diesem Gefühl des Verwurzeltheits mit dem Boden Kraft oder Energie aus der Erde für die Ausführung der Übungen zu schöpfen. Ich habe den Schülern diesen Aspekt aber bewusst als Vorstellungshilfe angeboten und ihnen freigestellt, ihre eigenen Vorstellungen in Zusammenhang mit dieser Kraft oder Energie beziehungsweise dem „Qi“ zu entwickeln.

- Sie folgt der Konzentration. Das bedeutet, dass der Qi-Fluss willentlich beeinflusst und gelenkt werden kann.

Wie bei der Vorstellung des Qi Gong oben schon dargelegt, stellt die Qi-Energie dem chinesischen Denken nach die Lebensenergie dar und bildet somit die energetische Essenz des Menschen. Der freie, unbehinderte Fluss der Qi-Energie im Körper ist nach Auffassung der traditionellen chinesischen Medizin die Grundlage der psychischen und physischen Gesundheit des Menschen. Deshalb besitzt die Stärkung und die bewusste Wahrnehmung der Qi-Energie eine zentrale Stellung bei der Praxis der altchinesischen Bewegungslehren. Durch die ruhige, langsame tiefe Atmung in den Unterbauch kann man sich einerseits des Zentrums der Qi-Energie vorstellen und andererseits wirkt die Atmung stimulierend auf dieses Zentrum, wodurch wiederum der Qi-Fluss angeregt wird. Die Harmonie der Yin und Yang Gesetzmäßigkeit in der Tai Chi Chuan Form und in den „Acht Seidenübungen“ betrifft auch den Qi-Fluss. Grundsätzlich bestehen zwei Tendenzen des Qi-Flusses:

1. Sich ausdehnen oder ausströmen, gleichbedeutend mit dem Yang Aspekt.
2. Sich zurückziehen oder zurückströmen, gleichbedeutend mit dem Yin Aspekt.

So ist die Bewegungsausrichtung der Tai Chi Chuan Form nach der universalen Gesetzmäßigkeit von Yin und Yang geordnet und führt zu einem Erleben der Einheit von innerer und äußerer Welt, von Körper und Geist, von Mensch und Kosmos.

### **2.2.8. Die Einbindung der Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht**

Zum besseren Verständnis, wie ich die Körperwahrnehmungslehren zunehmend in die Praxis des Instrumentalunterrichts integriert habe, möchte ich mein Vorgehen kurz erläutern. Zu Beginn des Unterrichtsversuchs gab es innerhalb der Unterrichtskonzeption der Einzel- wie auch der Gruppenstunden eine strukturelle Trennung im Unterrichtsablauf zwischen der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen und dem nachfolgenden Instrumentalunterricht. Im weiteren Verlauf des gesamten Unterrichtsversuchs stellte ich allerdings fest, dass es sinnvoll ist, die Praxis der Bewegungslehren stärker in den eigentlichen Instrumentalunterricht einzubinden, als ich das

noch in der Anfangsphase tat. Daraufhin habe ich bestimmte Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen direkt auf spezifisch instrumentale oder musikalische Ziele im Instrumentalunterricht angewendet. Diese Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen sind zum Teil aus den Bewegungslektionen der unten vorgestellten Bewegungslehren hergeleitet. Im Verlauf der Hauptphase des Unterrichtsversuchs habe ich die Praxis dieser Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen, je nachdem ob sie z.B. auf Spielbewegungen am Instrument oder auf das körperliche Nachempfinden des musikalischen Verlaufs bezogen waren, als instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion (Ikwl.)<sup>201</sup> oder musikbezogene Körperwahrnehmungslektion (Mkwl.)<sup>202</sup> in den instrumentalischen Kernunterricht integriert.

Zur Erläuterung dieser Vorgehensweise möchte ich hier ein Beispiel aus der Praxis geben, in dem deutlich wird, dass ich mit der Modifikation und der direkten Einbeziehung der Körperwahrnehmungslektionen in den Instrumentalunterricht auch auf Wünsche und Kritik der Probanden reagiert habe. So hatte Proband C noch am Anfang des Unterrichtsversuchs Widerwillen geäußert, sich auf die Körperwahrnehmungslektionen einzulassen, weil seiner Meinung nach die von mir ausgewählten Wahrnehmungslehren nicht in ersichtlichem Zusammenhang mit dem Instrumentalunterricht standen. So bemerkte er: „Der Kontext der Übungen zum Musizieren ist nicht sichtbar, das könnte auch Yoga oder etwas Beliebigeres sein, aber die innere Sammlung wird gefördert.“ Außerdem fühlt er sich aufgrund seiner privaten Situation etwas angespannt und unter Zeitdruck.<sup>203</sup> Darauf habe ich die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen dahin gehend geändert, dass

---

<sup>201</sup> Ein Beispiel für eine instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion ist die Gestaltung der bewussten Kontaktaufnahme zum Instrument (in diesem Falle zur Gitarre) mit geschlossenen Augen. Die Schülerin ertastet mit geschlossenen Augen die Oberfläche, die Formen und weitere Einzelheiten ihres Instruments. Danach nimmt sie das Instrument in Spielhaltung an sich und prüft mit geschlossenen Augen z.B. genau, wie viel Fingerkraft nötig ist, um mit den Fingern der linken Hand die Saiten niederzudrücken. Gleichzeitig stellt sie dabei fest, wie viel Gegendruck durch die Saitenspannung auf die Finger ausgeübt wird und ob es möglich ist, die Auswirkungen dieses Drucks über den Unter- und Oberarm bis in die Schulter und eventuell in den Rücken und in das Becken zu verfolgen.

<sup>202</sup> Ein Beispiel für eine musikbezogene Körperwahrnehmungslektion im Einzelunterricht ist die bewusste Einbeziehung einer Kreisbewegung des Oberkörpers bei der instrumentalischen Gestaltung einfacher musikalischer Phrasen. Dabei handelt es sich um eine kreisende Bewegung des Oberkörpers in der Art eines Pendels, dessen Schwerpunkt unterhalb des Beckens liegt. Die Schülerin soll z.B. untersuchen, was passiert, wenn sie auf- und absteigende Melodien spielt und dabei diese Kreisbewegung ausführt. Kann die Schülerin z.B. Unterschiede beim Musizieren wahrnehmen, wenn sie sich beim Musizieren nicht mehr bewegt?

<sup>203</sup> Zitat aus dem Protokoll der Einzelstunde von Proband C vom 16.11.2005.

sie in der nächsten Unterrichtsstunde auf dem Stuhl in Sitzhaltung<sup>204</sup> ausgeführt wurden. Ebenfalls durch die Auswahl der Bewegungsabläufe<sup>205</sup> war die Körperwahrnehmungslektion nun auf bestimmte Aspekte beim Gitarrespielen anwendbar. Proband C äußert sich in seiner Reflexion auf diese veränderte Körperwahrnehmungslektion dahin gehend, dass es nun für ihn einen „Zusammenhang zwischen Körperwahrnehmungslektion und Instrumentalunterricht durch die Übung auf dem Stuhl gibt.“<sup>206</sup>

Es muss in diesem Zusammenhang natürlich kritisch angemerkt werden, dass der dahinter stehende Sinn einer Körperwahrnehmungslektion, indem z.B. an der Wahrnehmung des Körperbildes gearbeitet wird, nicht dadurch besser erfüllt wird, dass sich aus der subjektiven Sicht eines Probanden ein äußerlich sichtbarer Bezug zum Instrumentalspiel ergibt. Es ist aber möglich, in einen wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht beide Aspekte mit einzubeziehen. Das heißt in Bezug auf die Arbeit, dass sowohl das Ziel der Sensibilisierung für körperwahrnehmungsbezogene Prozesse als auch die Auswahl der geeigneten Körperwahrnehmungslektionen in Hinblick auf den speziellen Bezug zum Instrumentalunterricht berücksichtigt werden. Darüber hinaus trägt es meines Erachtens zur Verbesserung des Unterrichtsklimas bei, wenn der Lehrer versucht, so weit wie möglich auf kritische Anmerkungen und persönliche Wünsche der Schüler einzugehen. In Bezug auf die Arbeit sind dieser Einstellung natürlich Grenzen, z.B. im Bereich der mit den Methoden verbundenen Ziele, gesetzt, für die aber gelten sollte, dass sie im persönlichen Gespräch mit dem Schüler entsprechend kommuniziert werden. Unter Umständen wird dann deutlich, dass in Hinblick auf die Unzufriedenheit mit bestimmten Unterrichtsinhalten oder Verfahrensmethoden, andere Ursachen als die vom Schüler zuerst geäußerten dahinter stehen.

An dieser Stelle sei der späteren Auswertung des Unterrichtsversuchs schon vorweggenommen, dass das vielfältige Angebot an unterschiedlichen Bewegungslehren und Bewegungsformen in der Unterrichtskonzeption von den Schülern positiv angenommen wurde. Sie hatten dadurch die Auswahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten und konnten sich so z.B. individuell für eine der jeweils von mir angebotenen Bewegungslehren oder Bewegungsformen entscheiden, je nachdem, was für sie im Moment subjektiv als passend erschien.

---

<sup>204</sup> Ursprünglich hatte ich Proband C Körperwahrnehmungslektionen, die im Liegen ausgeführt werden, angeboten.

<sup>205</sup> Ein möglicher Bewegungsablauf ist z.B. die Ausführung einer leichten Kreisbewegung des Oberkörpers bei gleichzeitiger Wahrnehmung der Sitzbeinhöcker auf dem Stuhl.

<sup>206</sup> Zitat aus dem Protokoll der Einzelstunde von Proband C vom 23.11.2005.



### 2.3. Die innere Bindung der Schwerpunktlernfelder

In den oben vorangegangenen Erläuterungen zu den wichtigen Leitlinien in der pädagogischen Arbeit von Heinrich Jacoby wurde schon auf den gemeinsamen Grund beider Lernfelder hingewiesen. Sie lassen sich an der ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen von Heinrich Jacoby festmachen, der in seiner pädagogischen Arbeit erreichen möchte, den Menschen angemessen in seiner Entwicklung zu fördern oder anders ausgedrückt, eine Entfaltung einzuleiten. Dabei geht es ihm nicht nur um eine individuelle Selbsterfahrung, sondern er berücksichtigt z.B. auch soziale und ökologische Bezüge.

In Bezug auf die Grundlagen seiner Pädagogik geht Heinrich Jacoby dabei von einem dynamischen Begabungsbegriff aus und stellt prinzipiell fest, dass es nach seiner Erfahrung in pädagogischen Zusammenhängen keinen Unterschied bezüglich der Voraussetzungen, die die Menschen von ihrem biologischen Potenzial her mitbringen, für die erfolgreiche Teilhabe an Entfaltungs- beziehungsweise Lernprozessen gibt.

"Zu der Feststellung, dass jeder Mensch biologisch ausreichend ausgerüstet ist, um sich auf positive Weise mit allen Kulturgütern auseinandersetzen zu können, bin ich aufgrund gewisser Tatsachen und Erfahrungen gekommen. Ich habe aufgrund meiner Erfahrungen die durch Zeugen gewonnene Überzeugung, dass der unter unseren gegenwärtigen Umweltverhältnissen heranwachsende Mensch nur einen Teil jener Möglichkeiten realisiert, die er nachweisbar mit seiner biologischen Ausrüstung mitbringt und für deren Existenz stets einige „hochbegabte Exemplare“ den Nachweis bringen. Solche Ausnahmen zeigen im Grunde nur etwas von dem, was die anderen auch sein könnten. Wenn aber der „unbegabte“ Mensch in eine Situation gebracht werden kann, in der es ihm möglich wird, zweckmäßig zu funktionieren, und er dann aufgrund zweckmäßigen Gebrauchs ein höheres Niveau der Entfaltung erreicht, wird er nur der Verwirklicher seines eigenen Real-Bildes und nicht irgendeines Ideal-Bildes."<sup>207</sup>

Der Schlüssel zur Entfaltung des Menschen beziehungsweise zur erfolgreichen Arbeit an der Entwicklung seines eigenen Real-Bildes liegt nach Heinrich Jacoby in der „Disziplinierung der Verhaltensqualität.“ Er entwi-

---

<sup>207</sup> Jacoby (1945), 77.

ckelt für die allgemeine pädagogische Praxis in seinen Arbeitsgruppen zwei Forderungen:

"a) Die bewusste Disziplinierung eines zweckmäßigen Verhaltens, d.h. die Selbstumerziehung zu Kontaktbereitschaft, Empfangsbereitschaft, Abklingenlassen von Verstörtheit, Abbau und Abklingenlassen von Panik- und Aggressionsbereitschaft und allem überflüssigen Machen-Wollen als Grundverhalten.

b) Aufbau von Fragestellungen und Aufgaben in einer solchen Weise, dass man vom Kontakt mit der biologischen, funktionellen Organisation des "Instrumentes" *Mensch* durch Erziehung und Unterricht nicht *ablenkt*, sondern dass man möglichst so fragt, dass die biologische Ausrüstung *zwangsläufig* ungestört funktioniert und damit durch jeden Gebrauch auch wirklich entfaltet wird." <sup>208</sup>

Ich möchte auf die zwei pädagogischen Forderungen Heinrich Jacobys eingehen, indem ich zuerst das von ihm benutzte Adjektiv „zweckmäßig“ erläutere, das etwas altmodisch wirkt und im Zusammenhang mit dem Begriff „Disziplinierung“ auch falsch gedeutet werden könnte. Es könnte sich aus dem Blick einer zeitgemäßen Deutung in diesem Zusammenhang der Eindruck zur Aufforderung zu einem rigiden oder zwanghaften Verhalten im Umgang mit sich selbst einstellen, was aber von Heinrich Jacoby nicht so gemeint ist. Andrea Klaffke resümiert hierzu:

"Zweckmäßig bedeutet bei Jacoby immer, gelassen und still zu sein. Das Prinzip des Gelassen- und Stillwerden ist vielleicht das wichtigste in Jacobys Arbeit, das auch in allen Kursprotokollen immer wieder auftaucht." <sup>209</sup>

Das „zweckmäßige Verhalten“ und seine Implikationen hängen nach der Auffassung von Heinrich Jacoby direkt mit der Entwicklung einer Kultur der Stille zusammen. Mit „zweckmäßig“ charakterisiert Heinrich Jacoby die positive Verhaltensqualität eines Menschen, der sich im Einklang mit seiner naturgegebenen (biologischen) Ausstattung verhält.

Das beinhaltet z.B. in Bezug auf die Körperwahrnehmung, dass der Mensch sich im Alltag, bei der Arbeit oder aber auch beim Musizieren seines Körpers bewusst ist, indem er beispielsweise achtsam mit sich und in

---

<sup>208</sup> Jacoby (1945), 18 ff.

<sup>209</sup> Klaffke (1997), 17.

Beziehung zu seiner Umwelt umgeht. Eine sich aus achtsamen Verhalten entwickelnde, positive Veränderung des sich bewusst wahrnehmenden Menschen könnte beispielsweise sein, dass er Blockaden oder Schmerzen infolge ungünstiger Bewegungen, Haltungen oder Angewohnheiten frühzeitig wahrnimmt. Auf diese Weise könnte er den Ursachen für die Entstehung von körperlichen Schäden noch im Anfangsstadium entgegensteuern. Im Prozess des Wahrnehmens, Erkennens und Veränderns eines nach Jacoby „unzweckmäßigen“ Verhaltens liegt die Chance, dass der Mensch zu einem besseren Gebrauch des Selbst gelangt.<sup>210</sup>

Weiterhin charakterisiert Heinrich Jacoby mit „zweckmäßig“ die Frage- bzw. Aufgabenstellungen, deren Beantwortung beziehungsweise Befolgung erst zu einer „zweckmäßigen Verhaltensqualität“ hinführt. In diesem Zusammenhang verwendet er auch die Begrifflichkeit der „bewussten Disziplinierung zweckmäßigen Verhaltens“. Heinrich Jacoby kennzeichnet damit einen Prozess, der im Bereich der Verantwortlichkeit des Menschen für sich selbst liegt und für den er die Energie aufbringen muss, sich selbst zu beobachten, um zu einer Hinwendung zu den für die pädagogische Praxis von Jacoby oben aufgeführten Charakteristika<sup>211</sup> „zweckmäßigen Verhaltens“ zu kommen.

### **2.3.1. Parallelen in der pädagogischen Arbeit bei Heinrich Jacoby und Moshe Feldenkrais**

Hier werden auch Ähnlichkeiten zur Arbeitsweise von Moshe Feldenkrais deutlich. Er versuchte in seinen zahlreichen Kursen mit der Anleitung von Körperwahrnehmungslektionen, seinen Schülern zu einer bewussten Wahrnehmung des Körpers zu verhelfen. Ihm ging es, ebenso wie Heinrich Jacoby, nicht um ein Training isolierter Fähigkeiten und körperlicher Fertigkeiten, sondern um ein grundlegendes Umlernen in der Dynamik körperlicher Reaktionen auf die Umwelt, um so zu einer grundlegenden Veränderung in der Selbstwahrnehmung zu kommen.

"Ein jeder bewegt sich, empfindet, denkt, spricht auf die ganz ihm eigentümliche Weise, dem Bild entsprechend, dass er sich im Lauf seines Lebens von sich gebildet hat. Um Art und Weise seines Tuns

---

<sup>210</sup> Vergleiche: Jacoby (1945), 167.

<sup>211</sup> Diese wurden von ihm beschrieben als: "Die Selbstumerziehung zu Kontaktbereitschaft, Empfangsbereitschaft, Abklingenlassen von Verstörtheit, Abbau und Abklingenlassen von Panik- und Aggressionsbereitschaft und allem überflüssigen Machen-Wollen als Grundverhalten." Ebenda, 18 ff.

zu ändern, muss er das Bild von sich ändern, das er in sich trägt. Das bedeutet natürlich nicht das bloße Ersetzen einer Aktion durch eine andere, sondern eine Änderung in der Dynamik seiner Reaktionen. Der Begriff der »Dynamik« ist dabei im Sinn der Mechanik zu verstehen: als Lehre von der Bewegung der Körper unter dem Einfluss von Kräften und im Verhältnis zur Schwerkraft; ... Eine solche Änderung der Dynamik unseres Tuns ist gleichbedeutend mit der Änderung in unserem Ich-Bild, einer Änderung in der Art unserer Beweggründe und mit der Mobilisierung aller betroffenen Teile unseres Körpers." <sup>212</sup>

Moshe Feldenkrais nutzt in seiner Gruppenarbeitsmethode „Bewusstheit durch Bewegung“<sup>213</sup> vor allem einfache Bewegungsabläufe, die bewusst und langsam<sup>214</sup> ausgeführt werden, damit seine Schüler zu einer verbesserten kinästhetischen und vestibulären Wahrnehmung gelangen können. Dieser körperorientierte Lernansatz ist für ihn der Schlüssel, um zu einer Veränderung im Sinne einer Vervollständigung des Ich-Bildes, das der Mensch von sich hat, zu kommen. Diese Art des Lernens bei Feldenkrais bezeichnet Gerhard Wallner als „organisches Lernen“.

"Diese Art des Lernens, hier organisches Lernen genannt, ist langsam und kümmert sich nicht um die Bewertung etwaiger Ergebnisse als gut oder schlecht ... Jeder Versuch des Körpers zu funktionieren wird den Reifungsprozess der Nervenstrukturen und ihre Verbindungen zu Schaltschemen beeinflussen - und umgekehrt. Lernen kann daher bis zur Perfektion gelangen, auf Abwege geraten oder sogar rückläufig werden, bevor die nächste Reifung sich mit einem weiteren Versuch zu funktionieren einstellt ... Lernen, welches eine Weiterentwicklung der Strukturen und ihres Funktionierens ermöglicht, muss auch zu anderen, neuen Weisen führen, Dinge zu tun, die man bereits tun kann. Diese Art des Lernens erweitert die Möglichkeiten, frei zu wählen. Wer über nur eine Verfahrensweise verfügt, hat keine Wahl außer zwischen Tun und Nichttun. Das Nichttun stellt keine vernünftige Alternative dar." <sup>215</sup>

---

<sup>212</sup> Feldenkrais (1978), 31.

<sup>213</sup> Feldenkrais (1978), 85 ff.

<sup>214</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 93.

<sup>215</sup> Wallner 2000, 36.

Aus dieser Darstellung des organischen Lernens lassen sich bestimmte methodische Prinzipien ableiten:

- Organische Lernvorgänge haben Ähnlichkeit mit Wachstumsvorgängen in der Natur und geschehen langsam. Methodische Folgerung daraus ist, dass Lernen in Fürsorge für die Lerner in einem angemessenen Lern- bzw. Erfahrungsraum geschieht.
- Organisches Lernen hängt mit Reifungsprozessen zusammen und ist nicht immer direkt auf ein Ziel hin ausgerichtet. Methodische Folgerung daraus ist, dass Lernen Begleitung und die dazu nötige Zeit für Entwicklung und Umwege braucht.
- Organisches Lernen fördert die Hervorbringung neuer Strukturen aus alten, die zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten führen. Methodische Folgerung daraus ist, dass grundsätzlich eine Möglichkeit des Lernens im Sinne der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten gegeben ist.

Die hier aufgezählten methodischen Prinzipien über organische Lernvorgänge lassen sich ebenfalls bei Heinrich Jacoby finden. Er wendet diese methodischen Prinzipien als Grundlage sowohl in Bezug auf das Lernen, das über die Körperwahrnehmung und die Vervollständigung des Selbstbildes abläuft, wie auch beim Musikkernen und in musikalischen Prozessen an. Wie oben schon erörtert wurde, vergleicht er beispielsweise die Entwicklung musikalischer Verläufe mit Wachstumsetappen, die sich auf ähnliche Weise wie in einem organischen Prozess entwickeln. Auf gleiche Weise soll in einem organischen Prozess des Musizierens die „Reproduktion“ einer musikalischen Komposition stattfinden.

Ebenfalls bei den oben dargestellten altchinesischen Bewegungslehren, wie z.B. dem Qi Gong oder dem Tai Chi Chuan spielen Aspekte des organischen Lernens bei der Anleitung und in der Praxis eine wichtige Rolle. Sie erschließen sich z.B. bei der Beobachtung des fließenden Charakters der Bewegungen, der durch die Gestaltung der Bewegungsabläufe sichtbar wird, im Nachspüren der propriozeptiven Wahrnehmungen im Körper während der Ausführung der Bewegungssequenzen und in der Wahrnehmung des Fließens der sogenannten Qi-Energie. So sind Aspekte des organischen Lernens sowohl in den verschiedenen Bewegungslehren aus der vorliegenden Untersuchung wie auch im musikpädagogischen Ansatz des vom Hören geleiteten Musizierens von Heinrich Jacoby zu finden.

### 2.3.2. Der ganzheitliche Ansatz in der Körperarbeit und in der musikpädagogischen Arbeit

Heinrich Jacoby berücksichtigt in seiner methodischen Vorgehensweise Prinzipien des körperorientierten Ansatzes vom organischen Lernen ebenfalls in seiner musikpädagogischen Arbeit. Dabei steht z.B. oft die Ermunterung zum umfassenden, bewussten Wahrnehmen am Anfang der Arbeit. Es geht ihm z.B. in seiner musikpädagogischen Arbeit um das auf das Ganze gerichtete, vom Hören geleitete Wahrnehmen von Musik im Gegensatz zum Training isolierter, musikalischer Parameter.<sup>216</sup> Er geht von dem Ansatz aus, dass es keine musikalisch Unbegabten gibt, weil im Prinzip jeder körperlich gesunde Mensch die Fähigkeit hat, Musik über seine auditiven Sinneskanäle wahrzunehmen. Auf diese Weise stellt er den Menschen und die Erweiterung der menschlichen Bewusstseinshaltung in den Mittelpunkt seiner erzieherischen Bemühungen nicht nur in seiner Musikpädagogik, sondern vor allem auch in der Allgemeinpädagogik.

"Wenn man das Wesen des hier nötigen erzieherischen und psychologischen Verhaltens überhaupt durch ein Wort charakterisieren will, so könnte man das, was zu geschehen hat, vielleicht als Bewusstseins-Erweiterung anstreben, nicht aber als Sinnesschulung! Es handelt sich hier, wie bei aller unmittelbaren Wahrnehmung, um ein Ganzheitsproblem, um Bewusst-werden-lassen von Zustandsveränderungen, die immer den Gesamtzustand betreffen, und die um so eher von uns missverständlich interpretiert werden müssen, je isolierter wir sie zur Kenntnis nehmen." <sup>217</sup>

Bewusstwerdungsprozesse hängen bei Heinrich Jacoby z.B. mit der Entwicklung eines „antennigen Verhaltens“ zusammen. Das von mir weiter oben mit dem Adjektiv „achtsam“ beschriebene Verhalten entspricht bei Heinrich Jacoby ungefähr dem „antennigen Verhalten“, mit dem er ein „Stillwerden und Geschehenlassen“ als Grundeinstellung bei Wahrnehmungsprozessen beschreibt. Das heißt bei ihm, weg von der Einstellung, sich der Außenwelt beziehungsweise den umgebenden Dingen aktiv zuzuwenden (in Bezug auf das Hören z.B. die Unterscheidung zwischen Zuhören und Lauschen) und hin zu der Einstellung, die Dinge auf sich wirken zu lassen.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> Jacoby (1953), 178-180.

<sup>217</sup> Ebenda, 14.

<sup>218</sup> Jacoby (1945), 12-15.

"Wir müssen immer wieder spüren: Ist das jetzt eine Situation, in der ich mich aufgeschlossen, antennig verhalte oder verhalten kann? Ist das eine Aufgabe, die so gestellt ist, dass sie der Struktur meiner Ausstattung entspricht? Dass ich z.B. nicht an die Augen und an die Motorik appelliere, wenn ich musizieren will." <sup>219</sup>

### **2.3.3. Didaktische Überlegungen zur wahrnehmungszentrierten Arbeit**

Welche Fragestellungen und Aufgaben zu dem Ziel der Entwicklung eines „zweckmäßigen Verhaltens“ führen, sieht Heinrich Jacoby in Verbindung mit der biologischen Ausrüstung des Menschen. Sie soll durch die entsprechenden Aufgabenstellungen dazu hingeleitet werden, „zwangsläufig ungestört“ zu funktionieren und damit „durch jeden Gebrauch wirklich entfaltet“<sup>220</sup> zu werden. Im Sinne Jacobys möchte ich nun für den in dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtsversuch versuchen, zweckmäßige Frage- und Aufgabenstellungen zu formulieren. Auf der Spur der Kontaktaufnahme mit der oben von Jacoby beschriebenen biologischen, funktionellen Organisation des „Instrumentes“ Mensch befinde ich mich als Didaktiker, wenn ich mich intensiv mit der Rolle des Körpers beziehungsweise des Körperbewusstseins beim Musizieren im Instrumentalunterricht auseinandersetze. Die bewusste Beziehung zum eigenen Körper ist für Heinrich Jacoby eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit zur sensiblen Wahrnehmung. Über die Notwendigkeit der sensiblen Wahrnehmung im Instrumentalunterricht hinaus wird es aber auch darum gehen, daraus resultierende Erfahrungen direkt in der Unterrichtssituation oder beim häuslichen Üben am Instrument zu reflektieren. Heinrich Jacoby spricht das Thema der Reflexion nur indirekt an, indem er den ersten Kursabend einer Reihe von Musikkursen von 1954/55 mit den Worten eröffnet:

"Beschäftigen wir uns mit Musik, ist das nur diskutabel, wenn Musik als Beispiel für unsere allgemeinen Erfahrungen und Verabredungen gilt. Wir gehen nun umgekehrt den Weg - im Einführungskurs haben wir alle möglichen anderen Zusammenhänge bearbeitet, an denen gewisse grundsätzliche Verabredungen deutlich geworden sind: zweckmäßiges Verhalten - zweckmäßige Fragestellung - zweckmä-

---

<sup>219</sup> Jacoby (1953), 38.

<sup>220</sup> Jacoby (1945), 19.

biger Gebrauch. Drei Sachen, die zwar nacheinander genannt werden, aber keine ohne die andere etwas bedeutet." <sup>221</sup>

Im weiteren Verlauf dieses Musikkurses fordert er seine Teilnehmer zur Reflexion über Begriffe aus der Arbeit im Einführungskurs auf. Er fragt z.B. im weiteren Verlauf:

"Das ist ein zweckmäßiges Verhalten, das antennige Funktionieren. Ebenso auch die Unterscheidung zwischen *Machen* und *Geschehen-lassen*. Das sind auf alle Fälle zentrale Voraussetzungen - wofür?" <sup>222</sup>

Es ist ein wichtiger Aspekt in Jacobys pädagogischer Vorgehensweise, dass er einerseits seinen Schülern reale sinnliche Erfahrung ermöglicht und andererseits diese Erfahrungen mit neuen, von ihm konstruierten Begrifflichkeiten, wie z.B. „antenniges Verhalten oder antenniges Funktionieren“, belegt. Dadurch regt er seine Teilnehmer zum Nachdenken über komplexe Themenstellungen wie z.B. Wahrnehmen und emotionales Erleben beim Musizieren an. Die Notwendigkeit für die Teilnehmer diese Erfahrungen in der Gruppe zu verbalisieren, beziehungsweise sich mit ihnen auseinanderzusetzen, führt zu einer Vertiefung der in den Musikkursen erlebten Erfahrungen. Dahinter steckt die pragmatische Arbeitsweise von Heinrich Jacoby, seine Teilnehmer auch bei der Beschäftigung mit kognitiven Inhalten selbsttätig werden zu lassen. Es geht dabei um die Entwicklung der Fähigkeit zur Differenzierung, um nachvollziehen zu können, was nach Jacoby die Qualität von zweckmäßigem Verhalten ausmacht und welche zweckmäßigen Aufgabenstellungen zu dieser Verhaltensqualität führen können. Für den Pädagogen setzt die Fähigkeit zur Formulierung zweckmäßiger Aufgabenstellungen die Erfahrung beziehungsweise die Einsicht in zweckmäßiges Verhalten voraus. Auf diese Weise wird der Ansatz von Heinrich Jacoby zur fantasievollen Anregung und nicht zur Überforderung im Unterrichtsalltag.

---

<sup>221</sup> Jacoby (1953), 37.

<sup>222</sup> Ebenda, 37.



### 2.3.4. Der Aspekt des „Stillerwerdens“ in der Praxis wahrnehmungszentrierter Arbeit

"Wenn der Mensch mehr, wenn er differenzierter erfahren will, so ist das vor allem ein Problem des Stillerwerdens. Der Gebrauch und die Entfaltung unserer Fähigkeit, still sein, still werden zu können sind von entscheidender Bedeutung für das Zustandekommen qualifizierter Erfahrungen und Leistungen! Solange man sich anstrengt, verpasst man trotz aller „Erfolge“ das Wesentliche!" <sup>223</sup>

Ein wichtiger, dieses „Stillerwerden“ unterstützender Aspekt in der pädagogischen Praxis ist z.B. die Förderung des bewussten Ankommens des Schülers im Unterricht durch eine Lektion zur inneren Sammlung. Dafür bieten sich z.B. Übungen aus den alchinesischen Bewegungssystemen des Qi Gong oder des Tai Chi Chuan an. Unter den weiter oben schon dargestellten Voraussetzungen für die Arbeit kann dem Schüler damit ein sinnvolles Angebot gemacht werden, um möglicherweise aus dem Lärm der Alltagswelt konzentrierter und mit einem höheren Maß an Aufmerksamkeit in die Unterrichtssituation einsteigen zu können, als wenn er sich direkt und unvermittelt auf die Unterrichtssituation einstellen müsste.

Ich möchte an dieser Stelle ein Beispiel aus der Praxis geben: Sich Zeit zu lassen über das bewusste Spüren des Ein- und Ausfließens des Atems in Verbindung mit harmonischen Bewegungsabläufen zur Ruhe zu kommen, könnte bei entsprechender Bereitschaft des Schülers die Grundlage für eine erhöhte Wahrnehmungsbereitschaft von Zustandsveränderungen schaffen. Eventuell könnte deshalb die Vermittlung von Lektionen zum Körper-, Bewegungs- und Atembewusstsein eine gute Einstimmung auf einen vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht sein.

Ein wichtiger Faktor, dass diese Übungen zum Erfolg führen, liegt in der Bereitschaft der Schüler, sich aufgrund ihrer momentanen Befindlichkeit oder auch in Hinblick auf ihre Persönlichkeitsstruktur auf diese eher meditativen Übungen einlassen zu können. Es könnte sich durchaus eine Situation ergeben, in der den Schülern eine „Bewegungsabfuhr“ z.B. in Form eines Tanzes oder dem schnellen Gehen im Freien zuträglicher ist als eine meditative Übung, durch die sie zur Ruhe „gezwungen“ werden. Denkbar ist z.B. auch die Kombination dieser unterschiedlichen Bewegungsangebote: Als Lehrer stelle ich mich auf das Bedürfnis der Schüler ein, sich durch Tanzen oder Laufen auszuagieren. Danach biete ich eine ruhige, meditative

---

<sup>223</sup> Jacoby (1945), 47.

Übung an, die der Konzentrationssteigerung dient.<sup>224</sup> Diese situative Abstimmung setzt eine entsprechende Sensibilität und Methodenkompetenz beim Lehrer voraus. Die Bestätigung für die Vermutung, dass die Praxis von Körperwahrnehmungslektionen zu innerer Sammlung und erhöhter Aufmerksamkeit führen können, findet sich teilweise in den Äußerungen der Probanden zu den Wahrnehmungslektionen im vorliegenden Unterrichtsversuch wieder. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Wirksamkeit dieses Angebotes von ganz unterschiedlichen subjektiven Voraussetzungen abhängig ist. Unter Umständen kann die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen auch kontraindiziert sein, wenn nämlich die Schüler etwas ganz anderes erwarten, als z.B. eine Feldenkraislektion, die sie auf dem Boden liegend auszuführen sollen.<sup>225</sup>

Es muss darum in jedem Fall ein Mindestmaß an Konzentration und Bereitschaft zur Ausführung der jeweiligen Körperwahrnehmungslektionen vorhanden sein. Ist dies nicht der Fall und der Lehrer bemerkt es nicht, steigern sich unter Umständen sogar noch die Unruhe und der Unwillen gegenüber der wahrnehmungszentrierten Arbeit. Der Lehrer muss sogar damit rechnen, dass der Schüler zukünftig auch bei geänderten Voraussetzungen nicht ohne Weiteres bereit ist, sich auf entsprechende Lektionen einzulassen. Auch zu diesem Punkt liegen entsprechende Äußerungen der Probanden aus dieser Untersuchung vor.<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> In der Körperwahrnehmungslektion der ersten Gruppenstunde aus der Pilotphase vom 24.9.2005 habe ich den Atemübungen aus dem Qi Gong eine Phase schnellen Gehens im Freien vorgeschaltet. Dieses schnelle Gehen im Freien (circa 5 Minuten) intensivierte den Effekt der folgenden Atemübungen aus dem Qi Gong, die im Unterrichtsraum stattfanden. Die Probanden A und B. äußerten sich in der Gruppendiskussion zu ihren Erfahrungen mit der Körperwahrnehmungslektion. Probandin A: "... und ich finde das echt angenehm mit Atemübungen oder so was anzufangen, weil ich da gut ausschalten kann, was da vorher gewesen ist, bis ich hier reingekommen bin und sage: Okay, jetzt kommt was völlig anderes und nur das!" Proband B darauf: "Ja, das finde ich auch, das stimmt gut ein und besinnt einen so auf den Moment, gerade diese Atemübungen, dass man total bei sich ist"

<sup>225</sup> So berichtet z.B. Probandin A in ihrer Reflexion zur Körperwahrnehmungsübung in der Einzelstunde vom 18.11.2005: "Das Tai Chi Chuan war gut. Die Feldenkraislektion war mir zu statisch. Dabei ging das Nachdenken z.B. über meine Prüfung weiter. Beim Tai Chi ist der Kopf leer." In der betreffenden Stunde wurden als Körperwahrnehmungslektion verschiedene Stellungen aus dem Tai Chi Chuan und aus dem Qi Gong die ersten vier Seidenübungen praktiziert. Die Äußerungen von Probandin A betreffend der Feldenkraislektion betrifft die Körperwahrnehmungslektion aus der vorangegangenen Stunde.

<sup>226</sup> Am 7.12.2005 hatte Proband C schon den Wunsch geäußert zukünftig gar keine Körperwahrnehmungslektionen mehr zu praktizieren, wie beispielsweise die Streckübungen nach Hanna/Baer. Ich stellte ihm daraufhin die Teilnahme frei, bot ihm aber in

Ebenfalls differenziert gestaltet sich in der Praxis die Integration wahrnehmungsbezogener Bewegungslektionen in den Instrumentalunterricht, wie z.B. die Einbeziehung ganzkörperlicher Bewegungen als unterstützendes Element beim Musizieren. Diese Bewegungen können dazu verhelfen, entspannter zu musizieren oder z.B. den musikalischen Ausdruck deutlicher hervorzubringen. Genauso gut ist es aber möglich, dass sich der Schüler durch diese Bewegungen vom Musizieren abgelenkt fühlt oder mit diesen zusätzlichen Bewegungen überfordert ist. Er empfindet es mitunter als zusätzliche Belastung beim Instrumentalspiel, das ohnehin Konzentration z.B. in Hinblick auf die Realisierung der Spielbewegungen erfordert, noch bestimmte zusätzliche Bewegungen ausführen zu sollen.<sup>227</sup>

Andererseits können sich Körperwahrnehmungslektionen und eine verfeinerte Wahrnehmung durch die Sinne, in Hinblick auf das Sensorium der Tiefensensibilität oder das vom Hören geleitete Musizieren, bei den Schülern positiv auf das Instrumentalspiel und die Qualität der Interpretation auswirken.<sup>228</sup> Unter Umständen führen sie sogar zu einer günstigen affek-

---

den folgenden Stunden Alternativen, wie z.B. die Arbeit mit den Qi Gongkugeln an. In der Gruppe nahm er weiterhin an den Körperwahrnehmungslektionen teil. In der Einzelstunde vom 18.1. 2006 fand auf seinen eigenen Wunsch keine Körperwahrnehmungslektion statt, obwohl sie von mir als Möglichkeit angeboten wurde. Es stellte sich im Gespräch heraus, dass der Zeitpunkt der Unterrichtsstunde aufgrund der Nähe zur beruflichen Arbeitszeit für Proband C äußerst ungünstig war, so dass er sich nur sehr schlecht konzentrieren konnte und sagte: "Am Anfang war ich relativ frisch, bin aber im Verlauf der Stunde an meinen toten Punkt gekommen und wäre beim Zusammenspiel fast weggenickt. Das ist auch ein echt ungünstiger Zeitpunkt für ein Feed-back." Seine grundsätzliche Einstellung gegenüber bestimmten Körperwahrnehmungslektionen ist aber positiv. So berichtet er z.B., "dass er an seinem Arbeitsplatz nun in den Pausen regelmäßig die Qi-Gong-Kugeln benutzt." Außerdem hat er "angefangen, sich zuhause seinen Füßen zu widmen, sie zu massieren und selbstständig Fußlektionen durchzuführen." Die Anregung zu dieser selbstständigen Tätigkeit erfolgte nach seinen Angaben durch die Körperwahrnehmungslektion in der Gruppenstunde vom 7.1. 2006.

<sup>227</sup> Proband C berichtet in seiner Reflexion zur Einzelstunde vom 30.11.2005: "Die Bewegung hat vom Spielen abgelenkt. Die Bewegungssynchronisation des „Kreisens“ mit Musik ist schwierig. Mit Üben geht es vielleicht leichter." Proband B bezieht sich mit seiner Aussage auf eine musikbezogene Körperwahrnehmungslektion, bei der ein dynamischer Verlauf (Gestaltung einer pentatonischen Tonleiter mit Crescendo/Decrescendo) mit einer langsam kreisenden Bewegung des gesamten Oberkörpers aus den Beckenbereich mit Wahrnehmung der Sitzbeinhöcker unterstützt werden sollte.

<sup>228</sup> So berichtet zum Beispiel Probandin D in ihrer Einzelstunde vom 1.12.2005: "Der Blues ist gut geeignet, um Bewegung und Musik beim Instrumentalspiel miteinander zu koppeln. Auch die didaktische Aufbereitung ist gelungen. Erst die vereinfachte Begleitung zur Bewegung und dann die schwierige Begleitung zur gleichen Bewegung. Der Willen, alles richtig zu machen, bewirkt Verkrampfungen. Wenn der Lehrer zwei Schritte zurückgeht, stellt sich Entspannung ein."

tiv-kognitiven Grundgestimmtheit in Bezug auf die Unterrichtsinhalte und auf die Faktoren, die mit der Unterrichtssituation in Verbindung stehen.<sup>229</sup> Im Idealfall wirkt sich dann in ähnlichen Situationen, wie z.B. beim häuslichen Üben oder in den folgenden Unterrichtsstunden, dieser Zusammenhang zwischen günstiger Gestimmtheit und den Lerninhalten auf die Motivation aus, indem die Lernsituation positiv assoziiert wird.<sup>230</sup> Dieser Kausalzusammenhang ist natürlich nicht zwingend und hängt von vielen weiteren psychologischen, biologischen, kulturellen und sozialen Bedingungsfaktoren ab. Dabei ist z.B. die Voraussetzung wichtig, dass im Unterricht dem Austausch zwischen Lehrer und Schüler bezüglich der weiteren inhaltlichen Planung der Körperwahrnehmungslektionen und der Inhalte des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts genügend Zeit eingeräumt wird, damit Sachinhalte, Schülerwünsche und übergeordnete Lernziele nicht aus dem Blick geraten.<sup>231</sup> Die Aufmerksamkeit des Lehrers und die Bereitschaft des Schülers vorausgesetzt, kann der Lehrer in einem wahrnehmungszentrierten Unterricht viel zur Initiierung dieser und ähnlicher Prozesse tun und zu guten Ergebnissen kommen.

---

<sup>229</sup> In der Reflexion zu der musikbezogenen Körperwahrnehmungslektion in der Gruppenstunde vom 3.12.2005 stellen die Probanden die positiven Auswirkungen von bewusst ausgeführten ganzkörperlichen Bewegungen beim Musizieren fest. Probandin D: "Bewegungen fördern die Ausdrucksstärke beim Musizieren." Probandin A: "Bewegungen helfen beim Zusammenschmelzen der Gebiete: Körper, Instrument und Musik zu einer Sache." Durch dieses Thema angeregt, äußern sich die Probanden in einer weitergehenden Reflexion über das Thema der musikalischen Interpretation. Probandin D: "Der körperliche Ausdruck beim Spielen der Solisten (z.B. beim Cello) steigert den Musikgenuss beim Hörer." Probandin A: "Ich glaube, dass auch eine innerliche Bewegung beim Spiel hörbar ist." In dieser Diskussion wird deutlich, dass die durch die Erlebnisse mit den musikbezogenen Körperwahrnehmungslektionen verbundenen Aussagen über den unmittelbaren Bereich des Unterrichts hinausgehen und Bereiche der allgemeinen Lebenswelt der Probanden berühren.

<sup>230</sup> Proband B berichtet in seiner Reflexion zur Einzelstunde vom 9.12.2005, "dass er die entspannende Wirkung der im Unterricht gelernten Körperwahrnehmungslektionen als Ausgleich für die schlechte Haltung und dadurch auftretende Schmerzen bei langer Schreibtischarbeit nützt." In Bezug auf das vom Hören geleitete Musizieren in dieser Stunde stellt er fest, "dass er Musikstücke und Melodien schneller auswendig lernt, wenn diese vom Gehör aus einstudiert werden. Außerdem werden musikalische Ideen früher umgesetzt." In seinem eigenen Unterricht wendet er Improvisationsmodelle aus den Gruppenunterrichtsstunden an, "die von den Schülern gut angenommen werden."

<sup>231</sup> Schon nach Abschluss der Pilotstudie in der vorliegenden Untersuchung, wurde deutlich, dass die ursprünglich „nur“ zum Zweck der Gewinnung von Erhebungsdaten eingesetzten Interviews beziehungsweise Gruppendiskussionen im Rahmen des wahrnehmungszentrierten Unterrichts für die Probanden die subjektiv viel wichtigere Funktion der Möglichkeit zur Reflexion oder zum Feed-back erfüllten. Nähere Erläuterungen hierzu siehe in dem Kapitel über den Ablauf und die Auswertung der Pilotstudie.

## 2.4. Physiologische Grundlagen der Bewegungswahrnehmung und Bewegungssteuerung beim Musizieren

Mit der inneren Einfühlung und Sensibilisierung des Körpers durch die Praxis der Bewegungslehren erfolgt die Öffnung des sensorischen Kanals der Tiefensensibilität, durch den tastend fühlende Spiel- und Ausdrucksbewegungen beim Musizieren ermöglicht werden können. Zu den propriozeptiven Wahrnehmungen aus dem Körperinneren, die über afferente und efferente Nervenbahnen in Verbindung mit den motorischen Zentren im Gehirn die Bewegungsabläufe der Spielbewegungen beim Musizieren unter vielfacher Rückkopplung steuern, treten die durch den Hörsinn von außen aufgenommenen, klanglich musikalischen Eindrücke hinzu. Diese auditiven Wahrnehmungen sollen helfen, die Auslösung und Regulation übergeordneter psychomotorischer Bewegungsmuster in Anbindung an eine schon zuvor erworbene Klangvorstellung zu übernehmen. Dabei erscheint es nicht sinnvoll, sämtliche mit der neuronalen Repräsentation dieser Bewegungsabläufe verbundenen Einzelbewegungen des Spielapparates beim Musizieren z.B. durch eine kognitive Kontrolle der einzelnen Muskelkontraktionen bewusst zu steuern zu wollen.

Der Humanbiologe Franz Mechsner hat in Untersuchungen<sup>232</sup> festgestellt, dass komplexe Bewegungsabläufe nicht nur über Motorprogramme, sondern auch über Vorstellungen gesteuert werden. Er widerspricht damit der bisherigen traditionellen Lehrmeinung der Bewegungsphysiologie, dass vor allem das Verstehen der Bewegungskoordination davon abhängig ist, wie das Nervensystem im entscheidenden Moment die richtigen Muskeln kontrahiert und entspannt. Er geht vielmehr davon aus, dass die Art und Weise der jeweiligen subjektiven Vorstellung einer Bewegung auch einen enormen Einfluss auf die reale Ausführung hat. Der Bewegungsablauf wäre damit an einen perzeptuell-kognitiven oder psychologischen Modus gekoppelt, der maßgeblich für die Initiierung und Realisierung der Bewegung ist. Das hätte den Vorteil, dass das Gehirn diese Fähigkeit bei absichtsvollen

---

<sup>232</sup> Der Biologe Franz Mechsner hat in zahlreichen Versuchen wissenschaftlich nachgewiesen, dass die Arbeit mit Vorstellungsbildern bei der Realisierung präziser, komplexer Bewegungsabfolgen eine effektive Hilfestellung sein kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Ausführung einer Bewegung bzw. die Bewegungsrichtung z.B. an eine Zielvorstellung gekoppelt ist. Das bedeutet, "dass die körperliche Form der Bewegung nicht in jedem Detail geplant werden muss, wenn die Bewegungsziele gegeben sind... Menschen können auch hochkomplexe, ja sogar vermeintlich »unmögliche« Bewegungen ausführen, wenn nur das wahrnehmbare Ziel der Bewegung einfach erscheint." Mechsner, Franz (2004a): Bewegende Momente. Hirnforschung Motorische Steuerung. In: Gehirn & Geist. Nr. 7 / 2004, 48.

Bewegungen nutzen könnte, ohne auf feste motorische Muster angewiesen zu sein.

"Eine solche »perzeptuell-kognitive« oder »psychologische« Bewegungssteuerung hätte durchaus etwas für sich: Wären Bewegungen nämlich allein als feste Muster von Muskelkontraktionen oder motorischen Kommandos codiert, würde dies eine anpassungsfähige Aktionsplanung erheblich behindern. Es gehört aber gerade zu den besonderen Fähigkeiten unseres kognitiven Systems, Bewegungen kreativ und flexibel zu gestalten, je nachdem wie es die Situation gerade erfordert." <sup>233</sup>

Um aber komplexe Bewegungsabläufe wie z.B. beim Instrumentalspiel richtig ausführen und steuern zu können, muss man zunächst über gewisse Grundfertigkeiten<sup>234</sup> verfügen, die dann über die geeignete Bewegungsvorstellung gesteuert werden. Entscheidend ist nach Mechsner nun die Wahl der geeigneten Vorstellung oder die Frage, welche Eigenschaften eines Bewegungsplans entscheidend für die gelungene Ausführung sind. Dabei stellt sich heraus, dass die körperliche Form der Bewegungen nicht in jedem Detail geplant werden muss, wenn Bewegungsziele gegeben sind:

"Menschen können selbst sehr komplizierte Bewegungen ausführen, wenn sie vor allem auf die angestrebten Effekte, nicht aber auf die genauen Körperbewegungen achten. Dies erscheint möglich, weil Wahrnehmungen und Vorstellungen die Koordinationsprozesse des motorischen Systems stark beeinflussen. Dies soll natürlich nicht heißen, physikalische Größen der Biomechanik oder die neuronale Verschaltung spielten überhaupt keine Rolle! Allerdings kann das Gehirn diese Faktoren anhand ihrer wahrnehmbaren Folgen kontrollieren und so Bewegungen situationsgerecht planen und ausführen." <sup>235</sup>

---

<sup>233</sup> Mechsner (2004a), 48.

<sup>234</sup> Mechsner weist in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen von Thomas Schack von der deutschen Sporthochschule in Köln hin. Dort wurden sportliche Aktionen, wie z.B. ein Tennisaufschlag, der sich aus einzelnen, gut abgrenzbaren Bewegungsphasen mit funktionalen Subbewegungen zusammensetzt, genauer untersucht. Es stellte sich heraus, dass sich bei den Sportlern hierarchisch organisierte, mentale Pläne nachweisen lassen, die im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind und die bei der Ausführung einer komplexen Bewegungsaktion abgerufen werden können. Ebenda, 49.

<sup>235</sup> Ebenda, 49.

Durch diesen bewegungsphysiologischen Ansatz, der auf der Hypothese aufbaut, dass die willentliche Bewegungskontrolle beim Menschen von Natur aus unmittelbar und direkt perzeptuell-kognitiv oder psychologisch ist, wird ebenfalls die Bedeutung wahrnehmungszentrierter Arbeit als ein wichtiger Grundbaustein in Hinblick auf die Ausführung und Steuerung von komplexen Bewegungsabläufen wie sie z.B. beim Instrumentalspiel vorkommen, deutlich.

Ich möchte diese Hypothese in Bezug auf die Bedeutung der Bewegungslehren am Beispiel der Feldenkrais-Methode erläutern. So werden beispielsweise bei der Feldenkrais-Methode bestimmte einfache Bewegungen nicht durch unzählige Wiederholungen „antrainiert“, sondern auf Anweisung des Lehrers hin in vielfältigen Bewegungslektionen unterschiedlich ausgeführt. Bei diesen Anweisungen spielt die Bewegungsrichtung, in die bestimmte Körperteile bewegt werden, im Hinblick auf die gesamte Bewegungslektion eine wesentliche Rolle. Gleichzeitig wird während der Bewegungsausführung aus Sicht der Übenden die Selbstwahrnehmung verfeinert, indem die Aufmerksamkeit einerseits bei der Bewegung selber und andererseits beim ganzen Körper liegt.

Der Schüler soll mittels einer wiederkehrenden Kontrollbewegung versuchen festzustellen, welche veränderte Wahrnehmung er bei der wiederholten Ausführung dieser Kontrollbewegung hat. Ebenso ist die mentale Vorstellung bei der Feldenkrais-Arbeit wichtig, weil viele Bewegungslektionen mental z.B. auf der gegen-überliegenden Körperseite ausgeführt werden.

Im Zusammenhang mit der oben dargestellten Hypothese von Franz Mechsner hat die passende perzeptuell-kognitive Konzeptualisierung z.B. in Form eines Vorstellungsbildes oder auch eines Bewegungsgefühls einen großen Stellenwert. Sie ist gemäß der Hypothese in Bezug auf die Bewegung alles, was für die Bewegungsplanung, die Durchführung und die Speicherung im Langzeitgedächtnis von Bedeutung ist.

"That proposal implies that the suitable perceptual-cognitive conceptualization is all that matters for movement planning, performance, and long-term memory storage. There is no need to organize motor commands by way of an additional step or process, and no need to memorize any information regarding motor commands." <sup>236</sup>

Der Aspekt der „wahrnehmungsmäßig-kognitiven“ Konzeptualisierung in Form von Bewegungsbildern kommt indirekt auch bei der Körper- und

---

<sup>236</sup> Mechsner, Franz (2004b): Psychological Approach to Human Voluntary Movements. In: Journal of Motor Behavior. Vol. 36, No. 4, 368.

Bewegungsarbeit z.B. im Qi Gong oder im Tai Chi Chuan vor. Die einzelnen Stellungen oder Bewegungssequenzen sind mit bildlichen oder szenischen Namen versehen. So kommen z.B. beim Tai Chi Chuan die Bezeichnungen „Drache-Stellung“, „Ente-Stellung“ oder „Katze-Stellung“ und in Bezug auf die Bewegungssequenzen z.B. „Die himmlische Energie sammeln“, „Die Gitarre spielen“ oder „Die schöne Frau beim Weben“ vor. Bei den „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong heißt es z.B.: „Den Himmel halten, um alle Organe in Einklang zu bringen“ oder „Den Bogen spannen und auf den großen Vogel zielen“.

Diese Namen bzw. Assoziationen zu Bewegungsaktionen können möglicherweise die Fantasie der Übenden in Hinblick auf die Bewegungsausführung anregen und dazu verhelfen, dass die Bewegungsabläufe besser verinnerlicht und wieder erinnert werden.

Bei der Vermittlung der entsprechenden Körperwahrnehmungslektionen im Rahmen der Studie habe ich z.B. bei der Anleitung der „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong die Namen der entsprechenden Bewegungssequenzen wiederholt vor der Ausführung der Bewegungen angesagt. Die Probanden haben zum großen Teil positiv auf diese Ansagen reagiert, weil ihnen in diesem Augenblick der Bewegungsablauf der entsprechenden Sequenz gegenwärtig wurde. Allerdings lehnte z.B. eine Probandin den Namen „Zurückblicken auf Kümmernisse und Sorgen“ ab, weil er bei ihr stimmungsmäßig negativ konnotiert war.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig es in Bezug auf Bewegungsvorstellung und Bewegungsausführung und eine entsprechende Konzeptualisierung in der Phase der Anleitung ist, ausdrücklich nur Vorschläge dazu zu unterbreiten. Diese Vorschläge sollen den Schülern als Anregung für die Erfindung eigener Bilder usw. dienen. Wenn es dann z.B. um ein auslösendes Moment für musikalische Bewegungen oder Spielbewegungen geht, die an bestimmte Wahrnehmungen oder Gefühle im Körper gekoppelt sind, sollten die Schüler im Instrumentalunterricht vom Lehrer auf den Weg geführt werden, eigene, bildliche Ankerpunkte oder Schlüssel für gefühlsbezogene Wahrnehmungen zur Initiierung bestimmter Bewegungsabläufe entwickeln zu können. Auf diese Weise könnten sie frühzeitig schon ein Repertoire an passenden Konzeptualisierungen bilden, das an die Koppelung der jeweils richtigen Bewegungsausführung und dem zu ihm führenden Klangergebnis gebunden ist.



#### **2.4.1. Überlegungen zur Bewegungssteuerung in Hinblick auf die besondere Situation des Instrumentalspiels**

Instrumentalspiel und Musizieren stellen in Bezug auf die Bewegung und die Bewegungssteuerung eine besondere Anforderung dar, die sich z.B. nicht ohne Weiteres mit den Bewegungsanforderungen aus dem Sport oder auch der künstlerischen Darstellungsform des Tanzes vergleichen lässt. Dort stellt die effektive oder ästhetische Bewegung das Ziel der Bewegungsausführung dar, während beim Musizieren die Bewegung im Dienste der Musik steht. Die Realisierung des gewünschten Klangergebnisses scheint vordergründig auch als alleiniger Faktor für die Qualität der Bewegung zu stehen, unabhängig von körperlichen, seelischen oder geistigen Vorgängen und Bedingtheiten in Hinblick auf den Interpreten. Gerade aber in Beziehung auf den Körper des Musikers spielt neben der Klangrealisierung und der Steuerung durch die auditive Wahrnehmung der Aspekt der Bewegungswahrnehmung und damit zusammenhängend der Bewegungsqualität und Bewegungsübung auf allen Ebenen der instrumentalen Kompetenz eine große Rolle.

Ich möchte an dieser Stelle die Hypothesen von Franz Mechsner zur perceptuell-kognitiven oder psychologischen Bewegungssteuerung hier auf die Thematik des Übens in Hinblick auf das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten beziehen und um eine Theorie des psychomotorischen Lernens erweitern. Diese Überlegungen stellen einen Teil der theoretischen Begründung für die pädagogische Vorgehensweise des im Rahmen dieser Studie vorgelegten Unterrichtsversuches dar, weil hier z.B. die Wichtigkeit des Lehrens und Lernens durch Nachahmung im Instrumentalunterricht dargelegt wird.<sup>237</sup> Ausgangspunkte meiner Überlegung sind an dieser Stelle ausgewählte Ziele und Aspekte des Übens in Hinblick auf das Erlernen bewegungsmäßiger Fertigkeiten. Ein Ziel des Übens in diesem Sinne ist z.B. die Bewegungskoordination, die beim Musizieren auf allen Instrumenten eine große Rolle spielt.

---

<sup>237</sup> Bei Heinrich Jacoby hingegen spielt Lehren und Lernen durch Nachahmung in Hinblick auf seine Instrumentalpädagogik eine untergeordnete Rolle, weil es ihm in seiner Pädagogik in erster Linie um die Entfaltung des Menschen in Kontakt mit sich und in Bezug auf die Aufgabenstellung ging. Es ging ihm bei seinen pädagogischen Vorgehensweisen nicht um die Wendung des Menschen nach außen, um z.B. bestimmte Fertigkeiten durch Nachahmung zu erlernen, sondern um ein Geschehenlassen, um eine Führung des Körpers und seiner Bewegungen, die einzig und allein durch die auditive Wahrnehmung gesteuert werden sollte.

"Eingeübte Bewegungskoordination geht damit einher, dass Bewegungen nicht mehr in allen Einzelheiten von der Großhirnrinde bewusst überwacht werden müssen, sondern die Bewegungssteuerung weitgehend von untergeordneten Gehirnzentren übernommen wird. Gute Koordination der Bewegungen führt nicht nur dazu, dass diese schneller und glatter ablaufen, sondern auch dazu, dass Kraftaufwand und Energiebedarf der Muskulatur stark abnehmen, weil in diesem Stadium lediglich die Muskelanteile angespannt werden, die für die Bewegung notwendig sind, während die nicht benötigten Muskeln, insbesondere die Antagonisten der zuständigen Muskeln, entspannt sind." <sup>238</sup>

Wichtig für das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten ist eine bewusste Vorbereitung, in der die Musizierbewegungen durch eine weitreichende Vernetzung motorischer, kognitiver und musikalischer Aufgabenstellungen eingeübt werden.<sup>239</sup> Während des Musizierens geht es hingegen vor allem um die angestrebten Effekte in Form des klanglichen Ergebnisses, nicht aber um die genaue Beobachtung der Gesamtheit aller Bewegungen, die für die instrumentale Realisierung beim Musizieren nötig sind, wie weiter oben schon im Zusammenhang mit der Bewegungssteuerung diskutiert wurde. Eine Erleichterung für die willentliche Bewegungsplanung, Bewegungsausführung und Abspeicherung von Bewegungsabläufen im Langzeitgedächtnis kann möglicherweise eine strategisch passende Konzeptualisierung der Sinneswahrnehmung der Bewegung selbst darstellen. Diese kann z.B. mit einer individuellen, bildlichen Zielvorstellung der Bewegungsrichtung der intendierten Bewegung oder auch mit der Vergegenwärtigung einer individuellen affektiven Gestimmtheit gekoppelt sein, die während der auditiven Wahrnehmung beim Musizieren aufrechterhalten bleibt.<sup>240</sup>

Ich möchte im Zusammenhang mit der Konzentration auf eine mentale Zielvorstellung als eine wirksame Konzeption zur Realisierung komplexer Bewegungsabläufe beim Musizieren, kurz auf die Überlegungen von Daniel L. Kohut zum psychomotorischen Lernen eingehen. Er greift im Rahmen der Darstellung des psychomotorischen Lernens beim Instrumental-

---

<sup>238</sup> Klöppel (1997), 86.

<sup>239</sup> Vergleiche: Ebenda, 88/89.

<sup>240</sup> Der konkrete verbalisierte Inhalt einer Zielvorstellung, die an eine affektive Stimmung gekoppelt ist, könnte z.B. lauten: Meine Fingern tanzen auf den Saiten und entlocken der Gitarre schöne runde Töne, die den ganzen Raum ausfüllen. Vergleiche hierzu auch: Mechsner (2004a), 49.

spiel auf den Begriff des „natürlichen Lernprozesses“ zurück.<sup>241</sup> In seiner Erörterung stellt er einen Vergleich zum Instrumentallernen nach der Suzuki-Methode<sup>242</sup> auf, in der z.B. Konzepte des Lernens durch Nachahmung wichtig werden, die nach Kohut ebenfalls Merkmale eines „natürlichen Lernprozesses“ darstellen:

"Der natürliche Lernprozess ist der gleiche, den wir anwandten, als wir gehen und laufen lernten. Er umfasst mentale Vorstellung, Nachahmung und Ausprobiertechniken als wichtigste Methoden des Lernens. Er beinhaltet auch das Ausnutzen unserer körperlichen Rückmeldung (Feedback) zur Entdeckung und Korrektur von Fehlern beim Musizieren. Auch wenn die Bezeichnung natürlicher Lernprozess ursprünglich von Gallwey<sup>243</sup> stammt, scheint Suzukis Philosophie mit ihr grundsätzlich in Einklang zu stehen. Suzuki empfiehlt z.B., Kinder das Musizieren in der Hauptsache auf die gleiche Art und Weise wie das Sprechen lernen zu lassen: durch die Entwicklung einer musikalischen Vorstellung (das mentale Bild), durch das Hören, gefolgt von Nachahmung oder Experimentier-Praktiken. Diese Abläufe stellen das Wesen dessen dar, was er den Muttersprachenweg zum musikalischen Lernen nennt."

Kohut stellt fest, dass die Menschen im Verlauf des Erwachsenwerdens einiges von ihrer kindlichen Fähigkeit verloren haben, z.B. ein Musikinstrument über die Anwendung des „natürlichen Lernprozesses“ zu erlernen. Er macht insbesondere die Eltern und Lehrer dafür verantwortlich, dass die Schüler sich bei dem Versuch des Erlernens instrumentaler Fertigkeiten mehr auf die Aufführungstechnik als auf das Aufführungsziel hin konzentrieren. Das liegt seiner Meinung nach zum einen an langatmigen verbalen Beschreibungen über die korrekte Art zu spielen und zum anderen an der Analyse von physiologischen Abläufen beim Instrumentalspiel.<sup>244</sup> Um diesen Kreislauf zu durchbrechen und den natürlichen Lernprozess wieder nützen zu können, schlägt Kohut vor, sich auf das Aufführungsziel zu konzentrieren und nicht auf den Weg dorthin. Dazu sei aber das Verständnis der beiden Ebenen der Abläufe in unserem Gehirn zu verstehen:

---

<sup>241</sup> Kohut, Daniel L. (1999): *Musizieren: Theorie des Lehrens und Lernens* / Daniel L. Kohut; Heinz Fadler. Detmolder Hochschulschriften Bd. 1. Essen, 18-33.

<sup>242</sup> Suzuki, Shinichi (1969): *Nurtured by Love*. New York.

<sup>243</sup> Gallwey, W. Timothy (1974): *The inner Game of Tennis*. New York.

<sup>244</sup> Vergleiche: Kohut (1999), 31.

"das Bewusste und das Unbewusste. Gallwey<sup>245</sup> benutzt den Begriff Selbst I, um das bewusste Gehirn zu identifizieren, und Selbst II für das unbewusste. Die Aufgabe von Selbst I ist es, Anweisungen an Selbst II zu erteilen (Aufführungsziele zu spezifizieren). Die Funktion von Selbst II ist es, diese Kommandos auszuführen (den Vorgang durchzuführen). Sobald jedoch Selbst I versucht, in die Ausführung oder Durchführungsfunktion von Selbst II einzugreifen, verursacht es lediglich Störungen im neuromuskulären Mechanismus, was letztlich den gesamten Mechanismus blockieren lässt. Die Lösung besteht darin, Selbst I immer wieder daran zu erinnern, dass seine eigentliche Rolle im psychomotorischen Vorgang sich darauf zu beschränken hat, dem Selbst II zu sagen, *was* es getan haben möchte, nicht *wie* es getan werden soll." <sup>246</sup>

Dieser Vorgehensweise hinsichtlich des Lernens von psychomotorischen Fertigkeiten durch Selbst-Programmierung lässt sich ebenfalls mit der perzeptuell-kognitiven Konzeptualisierung in Bezug auf die Ausführung und Steuerung von komplexen Bewegungsvorgängen in Übereinstimmung bringen. Kohut konzipiert einen Ablauf, in dem als ein Konzept selbst gesteuerten Lernens vier Punkte enthalten sind, die in der Folge dazu führen sollen, wieder zu erlernen, wie man einen „natürlichen Lernprozess“ gebraucht:

"Programmieren Sie den Verstand mit guten musikalischen Vorbildern.

→

Lernen Sie, sich auf das Aufführungsziel zu konzentrieren, nicht auf den Weg dorthin.

→

Benutzen Sie die Nachahmung und probieren Sie aus.

→

Setzen Sie die Rückmeldung des Körpers (Feedback) zur Entdeckung und Korrektur von Irrtümern in die Wiedergabe ein." <sup>247</sup>

Im Zusammenhang mit der Konzeption des „natürlichen Lernprozesses“ steht oben als dritter Arbeitsschritt das Lernen durch Nachahmung, das nach Kohut in Hinblick auf das Erlernen von instrumentalen Fertigkeiten

<sup>245</sup> Vergleiche: Gallwey (1974), 19.

<sup>246</sup> Kohut (1999), 32.

<sup>247</sup> Ebenda, 33.

als eine leistungsstarke, effektive und effiziente Methode des Lernens zu sehen ist, die praktisch alle Bereiche unseres Lebens durchzieht.<sup>248</sup>

Leider lassen sich im Rahmen dieser Arbeit bei der Darstellung nicht alle Aspekte des Lehrens und Lernens durch Nachahmung erschöpfend behandeln, da es viele Theorien über Nachahmung und Nachahmungslernen gibt und sich viele unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen mit diesem Phänomen beschäftigen.

Ulrich Mahler hat sich mit der Bedeutung des Nachahmungslernens im Instrumentalunterricht auseinandergesetzt und damit zusammenhängende Möglichkeiten und Probleme des Nachahmungslernens im Instrumental- und Vokalunterricht untersucht. In Anlehnung an einen „Minimalkonsens“ über Nachahmung in der heutigen Psychologie hat er fünf Punkte herausgearbeitet und kommentiert. Ich möchte hier vier Punkte daraus vorstellen, die für die Planung und Umsetzung des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts aus der Untersuchung wichtig sind. Besonders im Hinblick auf die praktische Umsetzung und die Einbeziehung der unterschiedlichen Methoden bei der Erarbeitung musikalischer und instrumentaler Lernziele stellen meines Erachtens diese vier Punkte zum Lehren und Lernen durch Nachahmung wesentliche Leitprinzipien für die Gestaltung des Unterrichts dar.

"1. ... Nachahmungslernen zeichnet sich durch einen hohen Anteil sinnlicher Aktivität aus, der unverzichtbar bleibt für bestimmte Lernprozesse. Dem entspricht die Tatsache, dass Menschen auf allen Altersstufen durch Nachahmung lernen; die zunehmende Fähigkeit des begrifflichen Denkens etwa macht das Nachahmungslernen keineswegs entbehrlich. Wegen seiner starken sinnlichen Qualität ist Nachahmungslernen keine primitive, sondern vielmehr eine sehr komplexe Art des Lernens. Didaktisch bietet sie wie kaum eine andere Lernart die Möglichkeit, die sinnliche Fremd- und Eigenwahrnehmung zu entwickeln und zu schulen ...

2. ... Nachahmungslernen führt, vielen Vorurteilen zum Trotz, keineswegs ohne Weiteres zu einem hirnlosen Kopieren. Es ist prinzipiell unangemessen, Nachahmungslehren und -lernen als „Affen-“ oder „Papageienmethode“ abzuqualifizieren. Wer durch Nachahmung zum Greifen von Gegenständen - und dazu gehören auch Saiten, Bogen, Tasten, Grifflöcher - motiviert wird, der begreift auch in bestimmter Weise, was er tut und was aus seinem Tun resultiert.

---

<sup>248</sup> Vergleiche: Ebenda, 32.

3. ... Die Unterscheidung zwischen prozessorientierter und ergebnisorientierter Nachahmung ist auch für den Instrumentalunterricht bedeutsam. Beide Formen hängen ohne Zweifel miteinander zusammen. Die prozessorientierte Nachahmung einer Spielbewegung beispielsweise soll dem Erreichen eines bestimmten Klangergebnisses dienen, und die ergebnisorientierte Nachahmung einer klanglichen Vorgabe bedarf bestimmter aufmerksam zu vollziehender Bewegungen.

4. ... Die Kunst des Lehrens durch Vormachen besteht vor allem darin, die Auffassungskapazität des Schülers für ein bestimmtes Modellverhalten zu berücksichtigen und hauptsächlich solche Vorgaben zu demonstrieren, die der Schüler erfassen kann. Beim Bewegungslernen bewährt sich in der Unterrichtspraxis bekanntlich meist die schlagwortartige Faustregel „Grobmotorik vor Feinmotorik“. Und hilfreich für die Bildung „kognitiver Repräsentationen“ sind meist verbale Hinweise, die die Aufmerksamkeit des Beobachtenden auf bestimmte Momente der Demonstration lenken, ebenso bildliche Vorstellungen, die die vielen wahrnehmbaren Details einer Vorgabe zu einer Gesteinheit bündeln.“<sup>249</sup>

Ebenfalls im Unterrichtsversuch der vorliegenden Studie spielte die Einbeziehung von Lehren und Lernen durch Nachahmung sowohl bei dem vom Hören geleiteten Musizieren wie auch beim Lernen bewegungsmäßiger Fertigkeiten eine große Rolle. Im Bereich der musikalischen Improvisation wird das Nachahmungslernen z.B. in der Form des variierenden Nachspielens wichtig. Ebenfalls im Bereich der Bewegungsimprovisation ist das Lernen durch Nachahmung bzw. Beobachtung ein wichtiges Arbeitsmittel bei der Umsetzung bewegungsbezogener Lernziele. In Bezug auf den Gruppenunterricht mit Schülern auf unterschiedlichen Spielniveaus bietet das Lernen durch Nachahmung bei entsprechender Differenzierung der Aufgabenstellungen z.B. eine Möglichkeit, durch die weniger erfahrenen Schüler von erfahrenen Schülern profitieren können. In der methodischen Umsetzung bietet das Lehren und Lernen durch Nachahmung vielfache Ansatzpunkte für eine fantasievolle und spielerische Umsetzung von musik- und bewegungsbezogenen Unterrichtszielen, die bei angemessener Aufgabenstellung auch für erwachsene Instrumentalschüler nicht langweilig wird.

---

<sup>249</sup> Mahlert, Ulrich (1998): Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht. In: *Üben & Musizieren*. 15. Jg. Nr. 5. Mainz, 14-15. Die Nummerierung 1., 3., 4. entspricht dem Original.

### 2.4.2. Die Bedeutung der Vernetzung unterschiedlicher Wahrnehmungsbereiche für die Bewegungssteuerung und Bewegungskorrektur beim Musizieren

Die auditive Wahrnehmung ist eine Kontrollinstanz der richtigen Bewegungsausführung beim Musizieren, die besonders in Bezug auf das Üben wichtig ist, weil die Verbesserung der Bewegungskoordination in höchstem Maß von Übung abhängig ist.<sup>250</sup>

"Die Bewegungskoordination kann nur verbessern, wer fähig ist, die eigene Bewegung und beim Musizieren das Ergebnis der Bewegung, nämlich die Klangereignisse, analysierend zu erfassen. Da die Bewegung beim Musizieren nicht Selbstzweck ist, sondern der Klangerzeugung dient, ergibt sich die häufig geäußerte und auch zweifellos richtige Forderung, dass das Ohr die Kontrollinstanz der richtigen Bewegungsausführung sein muss:

Bewegung → Gehör → Bewegungskorrektur " <sup>251</sup>

Bei der Erläuterung der Bewegungskoordination beim Musizieren stellt Renate Klöppel weiter fest, dass in Bezug auf das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten weitere Sinnesempfindungen verfügbar sind und damit beim Üben eingesetzt werden können. Sie weist dabei auf die Wahrnehmungen des Auges hin, die in dem Fall behilflich sein können, wenn z.B. durch die Nachahmung bestimmter Bewegungen die eigene Bewegung verbessert werden soll. Darüber hinaus stellt sie aber fest, dass weitere Empfindungen wahrscheinlich noch wichtiger sind, die aber immer nur demjenigen zur Verfügung stehen, der sich selbst bewegt.

"Gemeint sind hiermit die kinästhetischen Empfindungen, das heißt, die Empfindungen, die von den Bewegungen selbst ausgehen:

Bewegung → Gehör, Bewegungsempfindung, optische Kontrolle → Bewegungskorrektur

Wenn ein Musiker spielt, kann man wohl beobachten, wie sich das Spiel anhört und wie es aussieht, die übrigen Sinnesempfindungen kann ein Außenstehender aber niemals direkt mitvollziehen. Viel-

<sup>250</sup> Vergleiche: Klöppel (1997), 87.

<sup>251</sup> Ebenda, 87.

leicht ist dies der Grund, warum die richtigen Bewegungsempfindungen so selten Gegenstand des Unterrichtens sind. Doch trotz ihrer Individualität sind sie der Anleitung und Schulung zugänglich." <sup>252</sup>

Renate Klöppel weist darauf hin, dass in Untersuchungen zweifelsfrei nachgewiesen werden konnte, dass der geübte Sänger seine Stimmgebung maßgeblich nach den kinästhetischen Empfindungen und erst sekundär durch das Gehör steuert. Für Instrumentalisten sind derartige Untersuchungen zwar nicht bekannt, aber auch im Hinblick auf das Instrumentalspiel resümiert Renate Klöppel,

"dass auch hier erst dann die Kontrolle durch das Ohr erfolgen kann, wenn die Musizierbewegungen unter Nutzung der Empfindungen der Tiefensensibilität ausgeführt worden sind. Trotzdem wird in der Instrumentalpädagogik diesen Empfindungen kaum Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl die Bedeutung der Kontrollfunktion der Tiefensensibilität für Musizierbewegungen immer wieder betont wurde." <sup>253</sup>

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung durch die Tiefensensibilität ist weiterhin festzustellen, dass sie immer dann entscheidend ist, wenn andere Kontrollmöglichkeiten über das Auge oder Ohr eingeschränkt sind oder versagen. Darüber hinaus kann der Musizierende nur das korrigieren oder verbessern, was er durch seine Wahrnehmung bewusst registriert. Individuelle Unterschiede hinsichtlich der Verbesserung des Bewegungsempfindens werden durch die Wahrnehmungsgewohnheiten entscheidend mitgeprägt.

"Grundsätzlich lässt sich sowohl durch gezielte Aufmerksamkeit für das Bewegungsgefühl seine Wahrnehmung verbessern als auch durch spezielle Übungen oder Übemethoden. Derartige Methoden haben gemeinsam, dass Bewegungen eindeutiger ausgeführt werden als normalerweise oder dass Bewegungsanteile isoliert geübt werden. Auch aufmerksames langsames Üben kann diesem Zweck dienen." <sup>254</sup>

Hier gibt es einen Widerspruch zu der musikpädagogischen Vorgehensweise von Heinrich Jacoby, der im Zusammenhang mit dem Musizieren bzw. mit dem Instrumentalspiel die gerichtete Aufmerksamkeit auf das Bewe-

---

<sup>252</sup> Ebenda, 88.

<sup>253</sup> Ebenda, 89.

<sup>254</sup> Ebenda, 90.



gungsgefühl und isolierte Übungen zur Bewegungsschulung grundsätzlich ablehnt.

## **2.5. Möglichkeiten und Grenzen der musikpädagogischen Vorgehensweise von Heinrich Jacoby in Hinblick auf die Instrumentalpädagogik**

Wie schon mehrfach betont wurde, räumt Heinrich Jacoby der Wahrnehmung des "Lauschens" als einer Art ungerichteten Hörens oberste Priorität beim Musizieren am Instrument ein. Die Musizierenden sollen über den Zustand innerer Bewegtheit durch die Musik selbstständig zu den passenden Spielbewegungen am Musikinstrument finden, mit denen sie ihre Klangvorstellungen verwirklichen können und gleichzeitig den dahinter stehenden Gehalt der interpretierten Musik zum Klingen bringen. Wichtig ist dabei unter anderem der von Jacoby dargestellte energetische Aspekt in der Musik, durch den eine Einstellwirkung auf den reagier- bzw. aufnahmebereiten Interpreten ausgehen soll.

Dadurch kommt es zu einem Sich-In-Bereitschaft-Stellen des Körpers bei der Produktion<sup>255</sup> oder Reproduktion von Musik, die maßgeblich für die angemessene Ausführung der Interpretation am Instrument ist. Die Voraussetzung dafür, dass der Mensch sich von der Körperseite her in dieser Weise von der Musik einstellen zu lassen vermag, ist die Entwicklung bzw. das Vorhandensein eines verfeinerten Körperbewusstseins, das ein offenes und reagierbares Verhalten ermöglicht. Die praktischen und theoretischen Grundlagen des damit in Verbindung stehenden Lernprozesses hat Heinrich Jacoby unter dem Stichwort „Disziplinierung der Verhaltensqualität“ beschrieben.

Heinrich Jacoby ist die Forderung nach absoluter Selbsttätigkeit, die auf die Grundidee seiner „schöpferischen Erziehung“ zurückgeht, bei den unterschiedlichen Aspekten des vom Hören geleiteten Lernens und Spielens eines Musikinstruments in Kontakt mit der Körperwahrnehmung besonders wichtig. Die Forderung nach absoluter Selbsttätigkeit betrifft darüber hinaus jede Art der Auseinandersetzung mit Wahrnehmungs- und Ausdrucksprozessen, wie z.B. beim Sehen und Zeichnen, beim Hören und Musizieren oder Rezitieren von Gedichten und Texten.

---

<sup>255</sup> Mit der Produktion ist bei Jacoby die musikalische Improvisation gemeint. "Improvisation bedeutet bei Heinrich Jacoby ausschließlich das selbsttätige Erfinden musikalischer Gebilde." Le Brün-Hölscher (1987), 174.

Heike Le Brün-Hölscher beschreibt die Konsequenzen dieser Forderung nach Selbsttätigkeit in Hinblick auf die Klavierpädagogik bei Heinrich Jacoby folgendermaßen:

"In der „Klavierpädagogik“ Heinrich Jacobys hat das musikalische Geschehen absolute Priorität. Physikalische und physische Prozesse sind diesem Geschehen untergeordnet. So finden sich in seinen Ausführungen zahlreiche Hinweise für die Produktion und „Re-Produktion“ musikalischer Ausdrucksabsichten, konkrete Hinweise zu einer technischen Bewältigung fehlen. Die in der klavierpädagogischen Literatur häufig zu findenden Ausführungen zu einer „Durchbildung des Spielapparates“ erscheinen im Sinne der Ausführungen Heinrich Jacobys irrelevant, da sich für ihn alle sogenannten „technischen Probleme“ von selbst erledigen, wenn der unmittelbare Kontakt am Instrument und zum musikalischen Ausdruck gegeben ist. Heinrich Jacoby Weg einer „Schöpferischen Musikerziehung“ will diese Unmittelbarkeit gewährleisten." <sup>256</sup>

Das bedeutet, dass Heinrich Jacoby in Bezug auf die Praxis des Instrumentalspiels und in Hinblick auf seine instrumentalpädagogische Vorgehensweise den Aspekten des Klanges und der Klangvorstellung einen höheren Stellenwert als der Bewegung, der Bewegungsvorstellung, dem Notenbild und der Notenvorstellung beimisst. Themenstellungen aus diesen Bereichen werden jedoch von ihm nicht vernachlässigt, sondern er ordnet ihnen nur für den eigentlichen Instrumentalunterricht eine nachrangige Stellung zu.

Wenn diese Themen akut werden, arrangiert Jacoby immer wieder einen Zusammenhang zur Wahrnehmung des Hörens und einer inneren Klangvorstellung dessen, wie praktisch musiziert werden soll. Aus der Situation der inneren Ruhe heraus sollen dann die Instrumentalschüler selbstständig die Zusammenhänge zwischen der Klangvorstellung und den Bewegungen am Instrument erfahren. In diesem Erfahrungsprozess spielt eine große Rolle, dass Heinrich Jacoby seine Schüler ermutigt, zu „stolpern“, das heißt Fehler zu machen, danach aber inne zu halten und neu zu beginnen. Diese Erarbeitungsmethode ist seiner Ansicht nach der einzig richtige Weg, um in einem vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht zu Ergebnissen zu kommen. Die Begründung dafür resultiert vor allem in der Forderung nach Selbsttätigkeit, die auf die Grundidee seiner „Schöpferischen Erziehung“ zurückgeht. Damit kann er in Bezug auf seinen Klavier- bzw. Instrumen-

---

<sup>256</sup> Ebenda, 253.

talunterricht von bestimmten, weiter oben schon von mir erörterten Grundlagen ausgehen, die im alltäglichen Instrumentalunterricht oft nicht gegeben sind.

Heike Le Brün-Hölscher hat bei der Schilderung der Gemeinsamkeiten in der Klavierpädagogik zwischen Heinrich Jacoby, Heinrich G. Neuhaus und Carl Adolf Martienssen die Grundprobleme der Klavierpädagogik von Heinrich Jacoby zusammengefasst.<sup>257</sup> Diese stellen sozusagen die konzeptionelle Arbeitsgrundlage für seine instrumentalpädagogische Vorgehensweise dar. Ich möchte an dieser Stelle einige wichtige Punkte herausgreifen, die den hohen Anspruch an die Instrumentallehrer und -schüler verdeutlichen, der mit der Durchführung eines Instrumentalunterrichts auf der Grundlage der Ideen von Heinrich Jacoby verbunden ist.

Dreh- und Angelpunkt der instrumentalpädagogischen Ausbildung nach Heinrich Jacoby bildet die „Allgemeine Musikausbildung“ als Grundlage für die Entwicklung des Klangvorstellungsvermögens, die vor der Aufnahme jeglichen Instrumentalunterrichts erfolgt sein soll. Durch diese Ausbildung soll weiterhin gewährleistet werden, dass sich bei den Schülern ein musikalisches Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen entwickelt und ein Klangbedürfnis entsteht. Damit soll verhindert werden, dass der Instrumentalunterricht in intellektuelle und mechanistische Bahnen gerät.<sup>258</sup>

Wenn nun dieses Klangvorstellungsvermögen als Grundlage vorhanden ist, geht es um die Auseinandersetzung mit den Klangmöglichkeiten am Instrument, was bei Jacoby dem geforderten „Gewinnen der Geländekenntnis“ am Instrument entspricht. Auf der Basis der absoluten Selbsttätigkeit geht Heinrich Jacoby weiterhin davon aus, dass beim Schüler bereits ein umfassendes Klangbedürfnis vorhanden ist. Dieses umfassende Klangbedürfnis trägt mit dazu bei, dass der Schüler motiviert ist, sich die spezifischen instrumentalen Möglichkeiten der Klangproduktion zu erarbeiten.<sup>259</sup>

Die instrumentale Umsetzung der individuellen Klangvorstellung soll in unmittelbarer Beziehung zum Instrument erfolgen und setzt beim Schüler ein tastendes und lauschendes Gesamtverhalten voraus. Dieser Vorgang entspricht der ergebnisorientierten Nachahmung einer innerlich erlebten klanglichen Vorgabe, die aufmerksam zu vollziehende Bewegungen erfordert.<sup>260</sup>

In der von Heike Le Brün-Hölscher vorgestellten instrumentalpädagogischen Konzeption von Heinrich Jacoby gibt es zwei weitere wichtige As-

<sup>257</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 254.

<sup>258</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 255.

<sup>259</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 257.

<sup>260</sup> Vergleiche hierzu: Mahlert (1998), darin der oben unter Punkt 3. aufgeführte Aspekt des Nachahmungslernens.

pekte, die unmittelbar mit der Idee der Nachentfaltung der Erzieher und der Disziplinierung der Verhaltensqualität verbunden sind. Das sind zum einen die körperlichen Voraussetzungen für das Klavier- bzw. Instrumentalspiel und des weiteren die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit Formen der Kunstschöpfung.<sup>261</sup>

Heinrich Jacoby geht davon aus, dass im Prozess des vom Hören geleiteten Musizierens eine Auseinandersetzungsqualität ermöglicht wird, bei der der ganze Mensch bewegungs- und reagierbereit wird. Dieser Zustand wiederum ist davon abhängig, inwieweit der Mensch dazu die körperlichen Voraussetzungen mitbringt, die Heinrich Jacoby unter dem Stichwort der Disziplinierung der Verhaltensqualität genauer beschrieben hat. Dabei sei ausdrücklich auf die Arbeit von Elsa Gindler<sup>262</sup> verwiesen, auf die sich Heinrich Jacoby eindeutig bezieht. Man kann aber davon ausgehen, dass aufgrund der Übereinstimmung bei den Zielsetzungen in der Körperwahrnehmungsarbeit zwischen Heinrich Jacoby und Moshe Feldenkrais ein Prozess initiiert werden kann, der ebenfalls den Intentionen und Absichten Heinrich Jacobys entspricht.

Heinrich Jacoby hatte darauf hingewiesen, dass insbesondere die Erwachsenen aufgrund sozialer Ursachen psychisch oder körperlich so gehemmt sind, dass sie nicht die Voraussetzungen für ein erfülltes Musizieren mit sich bringen. Das ist einer der Gründe dafür, dass er die Nacherziehung bzw. Nachentfaltung der Erwachsenen anregt. Diese Sichtweise in Bezug auf den Instrumentalunterricht ist insofern anspruchsvoll, weil es in der Praxis darum geht, einen Lehrer zu finden, der diese körper- und wahrnehmungsorientierte Ausbildung gewährleisten kann. Außerdem muss bei den erwachsenen Instrumentalschülern das Interesse vorhanden sein, sich mit diesen zum Teil komplexen Zusammenhängen in Theorie und Praxis auseinanderzusetzen zu wollen.

Heinrich Jacoby hat sich in seinen Musikkursen diesen vielfältigen Aufgabenstellungen gewidmet. Seine instrumentalpädagogische Arbeit ist in der Praxis mit der Wahrnehmungsarbeit gekoppelt. In dieser Situation vermittelt er seinen Schülern, wie bestimmte Aspekte der grundlegend wahrnehmungszentrierten Arbeit mit der musikalischen Arbeit am Instrument, die für ihn ein Sonderfall der Arbeit mit Wahrnehmungs- und Ausdrucksprozessen darstellt, zusammenhängen. Erst wenn der Schüler sich eine Beziehung zum Instrument aufbauen kann, die durch keinerlei Hemmungen beeinträchtigt ist, sollte nach Heinrich Jacoby im Unterricht eine Auseinan-

<sup>261</sup> Vergleiche hierzu: Le Brün-Hölscher (1987), 254.

<sup>262</sup> Vergleiche hierzu: Ludwig, Sophie (2002): Elsa Gindler - Von ihrem Leben und Wirken. Hamburg. Darin: Kapitel II: Die Gymnastik des Berufsmenschen - Vortrag von 1926, 83-93.

dersetzung mit Formen der Kunstschöpfung einsetzen. Während die Klavierpädagogen Neuhaus und Martienssen, die Heike Le Brün-Hölscher Heinrich Jacoby vergleichend gegenüberstellt, in dieser Phase die Ausbildung eines ganzheitlichen, sicher funktionierenden Spielapparates<sup>263</sup> in den Mittelpunkt stellen, ist der Ansatz von Heinrich Jacoby weiter gefasst. Er arbeitet in seinem Klavierunterricht eher aus der Perspektive des musizierenden Komponisten. Der Vorgang der musikalischen Interpretation soll dem der Reproduktion einer Komposition im wörtlichen Sinne, dem Noch-Einmal-Produzieren des Kunstwerks entsprechen. Damit ist ein hoher Anspruch an die „Reproduzierenden“ bzw. die Interpreten verbunden. Sie sollten zumindest teilweise über Kenntnisse und praktische Erfahrungen auf musiktheoretischen, -wissenschaftlichen, -geschichtlichen und -psychologischen Gebieten auf einer künstlerischen Ebene, ähnlich denen eines Komponisten, verfügen. Erst dann könnten sie streng genommen diesem Anspruch genügen.

In engem Zusammenhang mit diesen Anforderungen steht auch die Erarbeitungsweise beim Erfassen des Gehalts einer Kunstschöpfung. Diese beschrieb Heinrich Jacoby über den Weg vom Ganzen zum Detail. Das bedeutet, dass der Reproduzierende sich eine klare Vorstellung vom gesamten musikalischen Verlauf gemacht haben muss, bevor er sich eine jeweilige Komposition nach dem Notenbild erarbeitet. Dabei ist sowohl der Eindruck vom Ganzen wichtig, wie auch das Erkennen der Einzelheiten, um das Wesentliche des musikalischen Verlaufs analysieren zu können.<sup>264</sup>

Heinrich Jacoby lehnt auch das Einzeltraining von linker und rechter Hand im Klavierunterricht ab, weil durch das Aussparen des Bassbereiches ein ganzheitliches Erfassen der Komposition nicht möglich wird. Diese mehrstimmige Gestaltung ist auf dem Instrument Gitarre oftmals nur schwer umzusetzen, weil sie mit hohen Anforderungen an die instrumentalischen Fertigkeiten der Spieler verbunden ist. So ist aus meiner Sicht als Instrumentalpädagoge für die Gitarre in Hinblick auf den Unterricht festzustellen, dass zumindest in diesem Punkt eine strenge Befolgung der Forderungen Heinrich Jacobys nur mit Einschränkungen möglich ist. Ein möglicher Kompromiss bestände z.B. darin, die unterschiedlichen Stimmen eines Musikstücks auf mehrere Spieler zu verteilen. Des weiteren könnte man ebenfalls nur über das einstimmige Spielen von Melodien versuchen, den darin liegenden musikalischen Gehalt, der nach Meinung Jacobys aus dem Stre-

---

<sup>263</sup> Vergleiche hierzu: Le Brün-Hölscher (1987), 259.

<sup>264</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 260.

ben des einen Tons zum anderen und aus dem Streben aller Töne zur Gestalt entsteht<sup>265</sup>, schöpferisch umzusetzen.

In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass aufgrund der speziellen Anforderungen, die mit der instrumentalpädagogischen Konzeption von Heinrich Jacoby verbunden sind, bei der Umsetzung seiner Ideen mit Modifikationen gearbeitet werden muss. Das betrifft insbesondere auch den Punkt der Ausbildung der instrumentalen Technik. Man kann in Bezug auf die Vorstellungen von Heinrich Jacoby davon ausgehen, dass ganz konkrete Hilfestellungen bei der Bewältigung musikalischer Ausdrucksabsichten in Form von instrumentaltechnischen Hilfestellungen nicht seinem instrumentalpädagogischen Ansatz entsprechen.<sup>266</sup> Für ihn stehen bei der Reproduktion eines Kunstwerkes immer die Verhaltensqualität des Interpreten und die Notwendigkeit der Klangvorstellung der zu interpretierenden Komposition im Mittelpunkt der Arbeit.

"Für dieses Nachgestalten muss der Spielende eine solche klare Vorstellung vom Gesamtverlauf des Stückes besitzen, dass das Stück beim Start in ihm eine Einstellwirkung auslöst, durch die genau die Ladung entsteht, die das Stück für die gelungene Wiedergabe braucht. Das Sich-Einstellen-Lassen setzt ein empfangs- und reagierbereites Verhalten voraus." <sup>267</sup>

Meiner Meinung nach ist es sinnvoll, instrumentaltechnische Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsweisen aus den unmittelbaren Erfordernissen der zu interpretierenden Musikwerke abzuleiten. Dabei erscheint mir auch der Vorschlag einer improvisatorischen Herangehensweise bzw. Haltung beim Musizieren von Heinrich Jacoby hilfreich zu sein. Durch den improvisatorischen Umgang auch mit komponierter Musik ist es möglich, auf der praktischen Ebene einen multiperspektivischen Zugang zum Musikstück zu erlangen, indem z.B. musikalische Fragmente oder kurze melodische Motive zu kleinen technischen Übungen oder Einspielübungen spielerisch umfunktioniert werden. Ähnliches ist auf der Ebene des gesamten Musikstücks möglich, indem z.B. ein Musikstück aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Epochen oder Stilistiken einstudiert wird. Durch diese Erarbeitungsweise kristallisiert sich beim Musizieren eventuell das heraus, was Jacoby als den zugrunde liegenden energetischen Gehalt eines Musikstücks oder einer Komposition beschrieben hat.

---

<sup>265</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 261.

<sup>266</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, 263.

<sup>267</sup> Ebenda, 262.

Heinrich Jacoby wandte sich ganz entschieden gegen eine instrumental-technische Ausbildung, bei der das Musizieren ohne eine Verbindung zur inneren Klangvorstellung geschieht. Er spricht sich in diesem Zusammenhang gegen das vorrangige Lernen durch Nachahmung im Sinne einer Imitation bestimmter Spielbewegungen aus, die der Instrumentallehrer seinen Schülern im Unterricht am Instrument demonstriert. Für ihn stehen die Aspekte der inneren Bewegtheit durch die Musik und die damit korrespondierende Verhaltensqualität eines tastenden und lauschenden Verhaltens im Mittelpunkt, durch die die Schüler selbstständig zu einer am Kunstwerk orientierten, instrumental-musikalischen Technik finden sollen.

Wie weiter oben schon erörtert wurde, kann das Lehren und Lernen durch Nachahmung durchaus anspruchsvoll sein und nach entsprechender methodischer und didaktischer Reflexion zu einer Bereicherung der Unterrichtspraxis führen. In diesem Fall geht es aber nicht um eine Nachahmung im Sinne einer einfachen Imitation sondern um den Prozess der mimetischen Nachahmung, in den die Persönlichkeit des Nachahmenden mit einfließt. Ulrich Mahlert führt dazu aus:

"Der mimetische Nachahmende reproduziert nicht bloß, sondern er produziert. Seine Persönlichkeit geht ein in das mimetische Produkt, so wie er sich seinerseits das nachgeahmte Vorbild bzw. Modellverhalten „einbildet“, anverwandelt, es in seine Persönlichkeit integriert. Erst dieses Verständnis von Nachahmung als *mimesis*, nicht dagegen das verengte als *imitatio*, scheint mir im Bereich des Instrumentalunterrichts angemessen zu sein für ein Nachahmungslernen, das der darzustellenden Musik wie auch den Möglichkeiten der sie darstellenden Menschen gerecht wird." <sup>268</sup>

Zu unterschiedlichen Gelegenheiten in seinen Musikkursen vergleicht Heinrich Jacoby den instrumentalen Lernprozess und die damit verbundene musikalische Praxis auf dem Instrument mit dem Zu-Stande-Kommen und der Gestaltung einer sprachlichen Äußerung. Im pädagogischen Kontext zieht er einen Vergleich zu der Art und Weise, wie Kleinkinder im Kontakt mit ihrer Umwelt ihre Muttersprache erlernen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass hier ebenfalls ein Lernen über Nachahmung stattfindet. Das Kind lernt das Sprechen selbstständig über die Wahrnehmungen des Hörens und Sehens durch die ihm altersgemäß gegebenen Möglichkeiten der Nachahmung des Vorbildes. Eine wichtige Rolle hierbei spielt das so genannte „falsche“ Sprechen, welches sich mit zunehmendem Alter von

---

<sup>268</sup> Mahlert (1998), 14.

selbst zum „richtigen“ Sprechen ausdifferenziert. So anschaulich wie dieser Vergleich zwischen den verschiedenen Aspekten von sprachlichen und musikalischen Äußerungen auf den ersten Blick erscheint, ist er in der musikpädagogischen Alltagspraxis didaktisch-methodisch oftmals nur schwer umzusetzen. Gerade erwachsene Instrumentalschüler fühlen sich leicht mit Aufgabenstellungen überfordert, in denen es z.B. um spontane oder improvisierte „musikalische Äußerungen“ auf dem Instrument geht.

Der Lehrer sollte dabei Rücksicht auf den Entwicklungsstand und die individuellen Voraussetzungen des Schülers nehmen, die dieser für den Instrumentalunterricht mitbringt. Im Unterricht sollte der Instrumentalschüler sowohl über das vom Hören geleitete Musizieren als auch über die Möglichkeiten der Beobachtung und mimetischen Nachahmung zum Lernen angemessener Spielbewegungen kommen. Der Schüler kann so auf unterschiedlichen Wegen mit verschiedenen Methoden zu den „richtigen“ Bewegungen<sup>269</sup> am Instrument finden.

Dabei ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass im motorischen Gedächtnis vorerst alle wiederholten Bewegungen als vollzogene Bewegungserfahrungen gespeichert werden, gleichgültig ob sie im musikalischen Zusammenhang richtig oder falsch waren. Das heißt z.B., dass eine mehrfach falsch gespielte Stelle auch dann als Bewegungsmuster im Gedächtnis erhalten bleibt, wenn sie anschließend einmal korrigiert wird.<sup>270</sup> In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig die Wahrnehmung und die Bewusstwerdung über die musikalisch passenden Bewegungsausführungen sind. Damit „korrekte Bewegungsalternativen“ beim Musizieren zur Verfügung stehen, sollte der Interpret sich auf diese konkreten Empfindungen und Bewegungserfahrungen stützen können.

Dies gilt besonders für sogenannte Basisbewegungen, die quasi als Grundelemente für verfeinerte oder komplizierte Bewegungsausführungen als mentales Repertoire im motorischen Gedächtnis zur Verfügung stehen sollten. Erst dann kann die perzeptuell-kognitive Bewegungssteuerung zum

---

<sup>269</sup> Unter richtigen Bewegungen verstehe ich Spielbewegungen, die in Abhängigkeit von der körperlichen und geistigen Disposition des Spielers zu einem Instrumentalspiel führen, in dem einerseits der Gehalt einer Kompositionen oder Improvisation in der musikalischen Interpretation angemessen am Instrument umgesetzt werden kann. Darüber hinaus sollte sich der Musiker keine körperlichen Schäden oder andauernde Beschwerden durch die Ausführung der Spielbewegungen zufügen. Der Instrumentalist könnte idealerweise während der Ausführung der Spielbewegungen zumindest zeitweise einen Genuss oder eine angenehme Spannung in Form einer positiven körperlichen Rückkopplung beim Musizieren erfahren.

<sup>270</sup> Vergleiche hierzu: Klöppel (1997), 95.



Tragen kommen, durch die ein freies und improvisatorisches Musizieren im Sinne von Heinrich Jacoby ermöglicht wird.

Diese Tatsachen bedeuten für den Instrumentalpädagogen, dass er für seine Schüler im Unterricht die Erfahrungsgelegenheit schafft, in der sie lernen können, möglichst die richtigen Bewegungen am Instrument auszuführen und als solche auch zu identifizieren. In diesem Prozess lernen die Schüler unter der Anleitung des Lehrers die Aspekte Bewegungswahrnehmung und Hörerfahrung miteinander zu korrelieren und können sie mit zunehmender Erfahrung als vernetzte Erinnerungsmuster neuronal abspeichern.

Das heißt z.B. für den Anfängerunterricht, dass die Schüler in Gegenwart eines fachkundigen Lehrers üben sollten, der ihnen ein qualifiziertes Feedback zu ihrem Spiel gibt. Nur wenige Schüler können im Anfängerstadium direkt nachvollziehen, ob die ausgeführten Bewegungen in Hinblick auf das Klangergebnis richtig oder falsch waren. Es versteht sich dabei natürlich von selbst, dass der Lehrer hierbei behutsam unter Berücksichtigung der Disposition der Schülerpersönlichkeit vorgeht. Es geht nicht um eine übertriebene permanente Kontrolle des Schülers beim Musizieren, sondern um die pädagogische Begleitung bei der Verfeinerung des musikalischen Gehörs und der kinästhetischen Wahrnehmung beim Musizieren. Wichtig ist dabei die Ausbildung eines „Bewegungsgefühls“ in Zusammenhang mit dem erwünschten Klangergebnis.

Ein Leitziel dieser Ausbildung ist die Unabhängigkeit des Schülers vom Lehrer, damit er selbst in der Lage ist, seine musikalischen Bedürfnisse und Ziele zu realisieren und immer wieder zu reflektieren. Damit wird die musikalische Ausbildung zu einer gesamtgesellschaftlich relevanten Aufgabe, weil sie ihren kleinen Teil zur Erhöhung der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Menschen beiträgt und ihnen auf diese Weise eine individuelle Weiterentwicklung durch Selbsterziehung ermöglicht.

Auf die gesellschaftliche Ebene bezogen scheint der Vorschlag Heinrich Jacobys in Bezug auf die „Erziehung der Erzieher“ ebenfalls ein kleiner Schritt in diese Richtung zu sein. Wenn es gelingen würde, z.B. Kindergärtner, Erzieher und Eltern in die Belange der Musikerziehung institutionell stärker mit einzubeziehen, als das heutzutage in der Realität der Fall ist, wäre es möglich, den jungen Instrumentalschülern Mentoren oder Zuhörer an die Seite zu stellen, die sie unterstützen könnten. In der Suzuki-Methode beispielsweise spielt die Elternmitarbeit eine sehr große Rolle. Sie setzt sozusagen den Instrumentalunterricht zuhause fort. In dem vom Deutschen Suzuki Institut 1993 herausgegebenen pädagogischen Konzept<sup>271</sup>

---

<sup>271</sup> Vergleiche hierzu: Die Elternmitarbeit - Unterricht zuhause. Aus: Die Suzuki-Methode - Praxis und pädagogisches Konzept, Deutsches Suzuki Institut, 1993.

wird vorgeschlagen, dass die Mutter oder eine andere Bezugsperson die Aufgaben übernimmt, täglich mit dem Kind zu Hause zu üben und dafür zu sorgen, dass es regelmäßig das ausgewählte Musikstück hören kann. Wenn diese erwachsenen Bezugspersonen im Sinne von Heinrich Jacoby außerdem an einer musikalischen Nachentfaltung teilnehmen würden, könnten die Erwachsenen über die instrumentale Ausbildung der Kinder hinaus direkt einen Vorteil für sich selbst ziehen.

Heinrich Jacoby weist im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstruments besonders gerne auf die Art und Weise hin, wie z.B. „Zigeunkinder“ die Musik und das instrumentale Musizieren im familiären oder stammesgebundenen Alltag wie ihre Sprache lernen oder wie Musiker als Autodidakten ihr Instrument z.B. im Bereich der populären Musik vorwiegend über das Hören erlernen. Das sind meiner Meinung nach Modelle des Musik- und Instrumentallernens, die im Bereich der Methodik und Didaktik des Instrumentalunterrichts ernst genommen und genau untersucht werden müssen, weil sie unbestreitbar zum Erfolg führen können.

Es lässt sich in diesem Zusammenhang aber schwer nachweisen, in wie vielen Fällen autodidaktische Bemühungen nicht zum Erfolg geführt und unter Umständen sogar das Gegenteil bewirkt haben. Es ist nämlich durchaus denkbar, dass ein auf sich selbst gestellter „Instrumentalschüler“, der mit der konventionellen Methode des Musikunterrichts vielleicht durchaus einen Weg zum erfolgreichen Musizieren gefunden hätte, diesen aber ohne fachkundige Anleitung aus Frustration über die Misserfolge aufgegeben hat. Andererseits sind ebenfalls Fälle dokumentiert, bei denen einzelne begabte Instrumentalisten zum Teil durch einen fehlgeleiteten Instrumentalunterricht oder z.B. auch infolge der Unkenntnis der Bedeutung physiologischer Voraussetzungen für das Musizieren körperliche Beeinträchtigungen an ihrem Spielapparat erlitten haben.<sup>272</sup>

So liegt meiner Meinung nach das Besondere im Ansatz der Musikpädagogik Heinrich Jacobys für den Instrumentalpädagogen darin, dass in ihm alternative Wege aufgezeigt werden, die ebenfalls zum Erfolg führen können. Außerdem ist die Analyse der Vorgehensweise von Heinrich Jacoby in der Allgemein- und Musikpädagogik in Hinblick auf den Instrumentalunterricht mit erwachsenen Wiedereinsteigern lohnenswert. Hier lassen sich für die instrumentalpädagogische Praxis Anregungen finden, die es möglich machen, jenseits von vorschnellen Kategorisierungen z.B. in eine Einteilung von „begabt oder unbegabt“, ein für die Schüler befriedigendes und sinnvolles, individuell abgestimmtes, musikalisches Betätigungsfeld zu

---

<sup>272</sup> Vergleiche hierzu: Wagner, Christoph (2005): Hand und Instrument. Musikphysiologische Grundlagen. Praktische Konsequenzen. Wiesbaden, 191-227.

finden. Dabei wird es sicherlich nicht darum gehen, alle Vorschläge und Anregungen von Heinrich Jacoby in letzter Konsequenz umzusetzen, sondern die Leitlinien seines musikpädagogischen Ansatzes, die z.B. im vom Hören geleiteten Musizieren und der Entwicklung eines offenen, improvisatorisch forschenden Grundverhaltens beim Musizieren liegen, aufzugreifen und in Kontakt mit den Schülern didaktisch aufzubereiten und in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

## **2.6. Möglichkeiten und Grenzen der Bewegungslehren in Hinblick auf die Instrumentalpädagogik**

Im vorangegangenen Kapitel wurde schon kurz auf das Risiko von negativen körperlichen Auswirkungen als Folge ungünstiger Angewohnheiten oder Voraussetzungen beim instrumentalen Musizieren hingewiesen. Bei der Diskussion der Bedeutung des Einsatzes von Bewegungslehren im Instrumentalunterricht möchte ich diesen Gedanken zum Einstieg in das Thema aufgreifen, weil Körperwahrnehmungslehren in der Praxis in musikalischen Zusammenhängen oftmals zu präventiven oder therapeutischen Zwecken eingesetzt werden, um schädliche Auswirkungen des Instrumentalspiels zu kompensieren. Das instrumentale Musizieren ist eine hoch spezialisierte und sehr anstrengende Tätigkeit, die auf Dauer ausgeführt ohne entsprechende Gegenmaßnahmen zu Beschwerden oder sogar zum Verschleiß und körperlichen Abbau führen kann.

Der Feldenkrais-Pädagoge Josef Held erörtert vielfältige Ursachen von berufsbedingten Beschwerden und Erkrankungen bei Musikern. Er geht dabei von der unterschiedlichen Belastbarkeit auf der Grundlage der individuellen Konstitution eines Menschen aus und bestimmt schließlich zwei Gruppen von möglichen Ursachen von Beschwerden.

### **"1. Primäre Ursachen**

- Primäre Ursachen für Fehlhaltungen, Beschwerden und Beeinträchtigungen sind zu suchen in den spezifischen Erfordernissen, die das Spiel eines Musikinstruments hinsichtlich der Körperhaltung und der motorischen Abläufe beim Spiel verlangt ...

### **2. Sekundäre Ursachen**

- Der Arbeitsplatz „Orchester“ bedeutet üblicherweise eine schlechte Bestuhlung. Ohnehin sind die meisten Sitzmöbel, die den Namen „Stuhl“ tragen, eher schön anzusehen, als dass man auf ihnen gut sitzen könnte ... Neben der meist schlechten Bestuh-

lung seien weitere beeinträchtigende Faktoren in Stichworten genannt: zu zweit an einem Pult, Raumklima, beengter Raum, Lichtverhältnisse.

- Üblicherweise wird die Bedeutung der Aufwärmung vor dem Spiel unterschätzt, welches noch vor dem „sich Aufwärmen beim Einspielen“ stattfinden sollte. Gemeint sind kurze Bewegungssequenzen, die den Kreislauf anregen und die Muskulatur in einen eutonischen Zustand versetzen.“<sup>273</sup>

Wenn man als Pädagoge diese Ursachen für Beschwerden beim Musizieren genau studiert, fällt einem schnell auf, dass deren Beachtung auch und gerade für die Alltagssituation des Instrumentalunterrichts und damit auch für den vorliegenden Unterrichtsversuch von Bedeutung ist.

Dies möchte ich im Folgenden näher erläutern. Als ein „gutes“ Beispiel für die oben genannten primären Ursachen lässt sich ebenfalls die klassische<sup>274</sup> Gitarrenhaltung mit Fußbänkchen anführen. Wie bei anderen Instrumenten auch ist die Körperhaltung an der Gitarre physiologisch von vornherein problematisch. Diese physiologische „Problematik“ werde ich hier kurz umreißen.

Bei der Einnahme der klassischen Gitarrenhaltung steht der linke Fuß erhöht auf dem Fußbänkchen, damit die Gitarre in der Einbuchtung der Zarge zwischen dem oberen und unteren Korpusbereich auf dem nach oben angewendeten linken Oberschenkel aufliegen kann. Dabei soll im Sitzen eine horizontal um 30 - 45° nach oben geneigte Haltung des Instruments erreicht werden, damit der linke Arm und die linke Hand eine günstige Spielposition am Gitarrenhals einnehmen können. Die permanente angehobene Stellung des linken Beins und die daraus resultierenden Auswirkungen auf den übrigen Körper, insbesondere in den Bereichen der linken Hüfte und der Lendenwirbelsäule und die Einschränkung bei Bewegungen aus dem Beckenbereich stellen einige der wesentlichen Probleme dieser Haltung dar.<sup>275</sup>

Gerade bei hohen Einstellungen des Fußbänkchens wird meines Erachtens auf Dauer die Atmung beim Musizieren behindert. Außerdem können gerade große Menschen meistens die Fußbank gar nicht so hoch einstellen,

---

<sup>273</sup> Held, Josef (1994): Anmerkungen zur Körperarbeit mit Musikern in: Musikmachen - spannend, aber nicht verspannt. Beiträge zur Körperarbeit mit Musikern. Remscheid, 12-13.

<sup>274</sup> Die Bezeichnung „klassische Gitarrenhaltung“ bezieht sich nicht auf eine musikalische Stilistik, sondern sie ist die Bezeichnung für die Gitarrenhaltung, die üblicherweise am häufigsten benutzt wird.

<sup>275</sup> Vergleiche hierzu: Blum, Jochen (1995): Medizinische Probleme bei Musikern. Stuttgart - New York, 69-71.

wie es nötig wäre. Bei der Darstellung dieser Problematik kann hier nicht auf alle Einzelheiten eingegangen werden, die mit den individuellen anatomisch-physiologischen Voraussetzungen und ungünstigen Bewegungsangewohnheiten während der Ausführung bestimmter musikalisch-technischer Anforderungen zusammenhängen. Es wird deutlich, dass sich in der Praxis die Thematik „Gitarrenspiel und Gitarrenhaltung“ als ein kompliziertes dynamisches System herausstellt, in dem sich viele Faktoren gegenseitig beeinflussen. Meines Erachtens ist es wichtig, dass diese Dynamik und damit auch der Anteil an körperlichen Bewegungen beim Musizieren ausagiert werden können und nicht z.B. aufgrund einer ungünstigen Gitarrenhaltung unterdrückt werden. Auf diese Weise können Stauungen entstehen, die auf Dauer zu Beschwerden und Verkrampfungen führen. Deshalb werden in der Praxis des Gitarrenspiels immer öfter Alternativen zur Fußbank verwendet, die so am Korpus der Gitarre angebracht werden, dass bei Einnahme der klassischen Spielposition beide Beine plan auf dem Boden stehen können.

Im Verlauf des Unterrichtsversuchs habe ich allen teilnehmenden Probanden eine Haltungsalternative zu Fußbankhaltung angeboten. Es handelt sich dabei um die von mir nach dem Erfinder benannte Griese-Stütze, die im Handel unter dem Namen „Ponticello“<sup>276</sup> firmiert. Bis auf Probandin D haben auch alle Probanden von meinem Angebot Gebrauch gemacht, die Griese-Stütze regelmäßig beim Üben und im Unterricht einzusetzen. Gerade bei Proband B hat sich der regelmäßige Einsatz der Griese-Stütze sehr bewährt. Aus seiner subjektiven Wahrnehmung heraus konnte er seine zuvor problematische Gitarrenhaltung (mit übergeschlagenen Beinen ohne Fußbank) durch den regelmäßigen Einsatz der Griese-Stütze optimieren.<sup>277</sup> Für die Einführung der Griese-Stütze habe ich mir viel Zeit genommen, um zusammen mit den Probanden eine günstige Haltung bzw. Spielposition am Instrument herauszufinden. Dabei wurden ebenfalls verschiedene Haltungsalternativen mit und ohne Verwendung der Fußbank ausprobiert, sodass die Probanden die freie Wahl hatten, sich für eine für sie passende Haltung zu entscheiden. Die Vorteile des Gebrauchs einer Schenkelstütze wie z.B. der Griese-Stütze im Vergleich zur Fußbank liegen in der Entlastung des unteren Rückenbereiches beim Musizieren und in der Möglichkeit zur ungehinderten Ausführung von ganzkörperlichen Bewegungen aus dem

---

<sup>276</sup> Die Gitarren Stütze ist im Internet erhältlich unter: [www.ponticello.de](http://www.ponticello.de). Dort sind auch weitere Informationen über verschiedene Modelle und Möglichkeiten des Gebrauchs mit Fotos dokumentiert.

<sup>277</sup> Vergleiche hierzu im empirischen Teil der Arbeit im Kapitel über die individuelle Entwicklung der Probanden im Verlauf des Unterrichtsversuchs die Charakteristik zu Proband B.

Beckenbereich heraus. Außerdem besteht ein verbesserter Kontakt über beide Füße zum Boden, mit deren Unterstützung Bewegungen im Bereich des Beckens und des Oberkörpers beeinflusst werden können.

Damit diese Bewegungsmöglichkeiten und die Ausbalancierung des Körpers in Bezug auf eine günstige Gitarrenhaltung gewährleistet werden, ist es weiterhin wichtig, z.B. auf eine adäquate Sitzgelegenheit und entsprechende Raumverhältnisse zu achten. Dabei ist anzumerken, dass allein das Vorhandensein optimaler Arbeitsbedingungen noch nicht automatisch für eine bessere körperliche Verhaltensweise bzw. für das Vorhandensein von Körperbewusstsein sorgt, sondern dass bei dem betreffenden Musiker die Bereitschaft und Sensibilität vorhanden sein muss, immer wieder auf die Signale seines Körpers zu hören und möglichst danach zu handeln. Viele ungünstige Voraussetzungen lassen sich auf diese Weise regulieren und müssen nicht zwangsläufig zu dauerhaften Beschwerden oder Schädigungen des Körpers führen.

Diese Möglichkeiten und Bedingungen stellen im Sinne von Moshe Feldenkrais sozusagen einen verbesserten Gebrauch des Selbst in Hinblick auf das Musizieren dar, indem ein erweitertes bewegungsmäßiges Handlungsrepertoire zur Verfügung gestellt wird. Dadurch wird der Freiheitsgrad der Instrumentalisten erhöht, zwischen Bewegungs- bzw. Handlungsalternativen auszuwählen. Allerdings bedarf es beim Schüler einer Hinführung, um über die Erfahrung des spielerischen Ausprobierens verschiedener diesbezüglicher Bewegungsmuster zu einem veränderten Gebrauch des Selbst zu gelangen.

An diesen Beispielen wird deutlich, wie eng auf bestimmten Gebieten die Bereiche des körperorientierten instrumentalen Musizierens und der Körperarbeit, wie sie durch die vorgestellten Bewegungslehren initiiert wird, miteinander verbunden sind. Selbstverständlich lassen sich die Bewegungslehren auch in ganz anderen Kontexten als denen des Musizierens oder der Körperarbeit mit Musikern oder Instrumentalschülern einsetzen. Meiner Meinung nach sind sie doch gerade in den Bereichen der Musik und des Musizierens von großer Bedeutung, weil das instrumentale Musizieren eine hoch spezialisierte, auf die Fähigkeit des Menschen zur Ausführung sensibler Körperbewegungen angewiesene Kunstform ist. Außerdem umfasst der Zeitraum des Erlernens und Spielens eines Musikinstruments, der zumeist in der Kindheit beginnt und z.B. bei professionellen Musikern bis ins hohe Alter reicht, eine große Lebensspanne.

Neben diesen präventiven Funktionen der Bewegungslehren gibt es im Rahmen des durchgeführten Unterrichtsversuchs einen weiteren wichtigen Aspekt, der durch die Praxis der Bewegungslehren vermittelt werden soll. Es geht darum, wie über das Lernen durch die Körperwahrnehmungslehren

und in der Folge durch die Art und Weise des Umgangs mit dem eigenen Selbst eine Sensibilität für die Qualität dieses Prozesses entwickelt wird. Dieser Prozess wurde weiter oben von Heinrich Jacoby als organisches Lernen oder Lernen analog zu Wachstumsprozessen umschrieben. Dieser Begriff taucht ebenfalls bei Moshe Feldenkrais im Zusammenhang mit Prozessen des Körperlernens auf. Dieser Aspekt des organischen Lernens hat in Bezug auf den Instrumentalunterricht eine bestimmte Sichtweise zur Folge, die dem ausschließlich ziel- und zweckorientierten Lernen gegenübersteht. Josef Held beschreibt die Konsequenzen dieser Sichtweise für den Instrumentalunterricht:

- "- Sie verzichtet darauf, die eigenen, für gut befunden Spieltechniken und -haltungen unreflektiert auf den Schüler zu übertragen. Das heißt: Nicht allein das Instrument mit seinen Anforderungen steht im Vordergrund, sondern der Schüler mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Bewältigung dieser Anforderungen.
- Sie berücksichtigt, dass motorische Abläufe und Haltungen beim Instrumentalspiel weder einfach noch leicht zu erreichen sind. Sie erfolgen auf der Grundlage eines langen und anspruchsvollen Lernprozesses, der spätestens mit der Geburt seinen Anfang genommen hat.
- Sie weiß darum, dass Fehler beim Lernen unvermeidbar sind, und dies sogar im Rahmen strikter Nachahmung. Weil ein Optimum an Struktur, Form und Funktion die Ausnahme, Dysfunktion bzw. unvollständige Entwicklung dagegen die Regel sind.
- Sie hat Vertrauen in die Fähigkeit des Schülers, sich Fehler zu Freunden zu machen. Statt Fehler zu vermeiden, werden sie als Alternativen zu dem genutzt, was zunächst als richtig empfunden wurde ...
- Sie weiß darum, dass gutes Lernen selbst in der Erwartung oder Vorstellung begleitet ist von einem Gefühl der Befriedigung und des Gelingens, von der Lust am Ton, der Freude am Ergebnis, ... frei von Angst." <sup>278</sup>

Es geht hier insbesondere um die Qualität des Lernprozesses, die mit dem Fragepronomen des „Wie“ bezeichnet werden kann, welches dem „Was“ in Bezug auf das Ergebnis des Lernens vorangeht. In dem vorherigen Zitat wird deutlich, dass es unter den gerade definierten Vorzeichen im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht bei der Einbeziehung der zwei Schwerpunktlernfelder um einen ganzheitlichen Unterrichtsprozess geht, in

---

<sup>278</sup> Held (1994), 18.

dem der Schüler und der Lehrer wechselseitig im Mittelpunkt stehen und die Inhalte eng miteinander verknüpft sind. Das bedeutet auch, dass es im engeren Sinne keine strengen Abgrenzungen zwischen den beiden Kernbereichen des vom Hören geleiteten Musizierens und den Körperwahrnehmungslehren gibt, weil ähnliche Aspekte des Lernens, die z.B. die Qualität des Lernprozesses selbst betreffen, in beiden Bereichen vorkommen. Damit ist aber gleichzeitig die Bedeutung der Grenzen der Körperwahrnehmungslehren im vorliegenden Unterrichtsversuch klar definiert, weil es in letzter Konsequenz um den Menschen und seinen Umgang mit Musik geht.

Von der Tendenz her geht es vorrangig um die Musik und das vom Hören geleitete Musizieren, denen die Körperwahrnehmungslehren und die Prozesse des Körperlernens vom Prinzip her nachgeordnet sind. Streng genommen kann aber der wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht bei entsprechender Anleitung selbst als ein Prozess der Vervollständigung des Selbst- bzw. Körperbildes und einer Ordnung und Regulierung körpereigener Energien aufgefasst werden. In diesem Prozess könnte sich dabei z.B. auf der Ebene des wahrnehmungszentrierten Musizierens eine musikbezogene „Bewusstheit durch Bewegung“ in Anlehnung an Moshe Feldenkrais entwickeln oder in Analogie zu den ostasiatischen Bewegungslehren Tai Chi Chuan oder Qi Gong ein musikalisches „Qi Gong“ praktiziert werden, indem der Interpret im Vorgang des Musizierens sein eigenes „Qi“ zum Fließen bringt.

## **2.7. Die didaktische Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts (WIU)**

### **2.7.1. Die Darstellung der theoretischen Grundlagen des WIU**

Definition des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts

Ich habe die dem Unterrichtsversuch zugrunde liegende Unterrichtskonzeption als wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht (WIU) <sup>279</sup> bezeichnet, weil im vorliegenden Unterrichtsversuch das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten und die Vermittlung von Kenntnissen im Gitarrenspiel und der damit verbundenen Interpretation von Musikstücken mit der Entfaltung der bewussten Wahrnehmung über die Sinneswahrnehmungen:

---

<sup>279</sup> Sie hierzu auch die Ausführungen in der Einleitung in Zusammenhang mit der Vorstellung der Schwerpunktlernfelder.



1. des Hörens (in Anlehnung an Heinrich Jacoby) und
2. der die Körperwahrnehmung betreffenden Sinne (unter Anwendung der vorgestellten Bewegungslehren)

erfolgen soll.

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass in der Unterrichtskonzeption des WIU die oben vorgestellten Schwerpunktlernfelder eine vorrangige Bedeutung<sup>280</sup> haben. Diese Lernfelder könnten in die Konzeption eines herkömmlichen Instrumentalunterrichts ebenfalls einbezogen werden. Der eigentliche Unterschied zum WIU besteht darin, dass in diesem die mit der Vermittlung der Schwerpunktlernfelder verbundenen Prinzipien als bestimmende Grundlage<sup>281</sup> und Leitlinie für die weitergehende methodisch-didaktische Planung und Ausgestaltung des Unterrichts in den Mittelpunkt gestellt werden. Ein grundlegender Aspekt, der im WIU besondere Berücksichtigung findet und durch den der Schüler und die Arbeit an der Musik in den Mittelpunkt gestellt werden, ist derjenige, der mit der Verfeinerung der Wahrnehmung und der Vervollständigung des Selbstbildes zusammenhängt.

Wesentlich im Zusammenhang mit dem WIU sind für den Instrumentalpädagogen zu allererst die passenden methodisch-didaktischen Überlegungen in Hinblick auf den Unterricht. Diese Überlegungen sollen die Initiierung und Durchführung eines wahrnehmungszentrierten Lernprozesses ermöglichen und die Schüler auf den Weg zu den gemeinsam erarbeiteten, passenden Zielsetzungen und Ergebnissen bringen.

---

<sup>280</sup> Andere Lernfelder wie z.B. das Musizieren nach Noten oder das Studium technisch instrumentaler Übungen oder Etüden zur „Durchbildung des Spielapparates“ haben in der Unterrichtskonzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts eine nachrangige Bedeutung, wobei nicht ausgeschlossen wird, dass diese Lernfelder ebenfalls unter Beachtung gewisser Vorgehensweisen und Prinzipien des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts behandelt werden können. Siehe dazu z.B. die Ausführungen von Heinrich Jacoby zum Musizieren mithilfe von Noten bei der Vorstellung der Schwerpunktlernfelder im ersten Kapitel dieser Arbeit.

<sup>281</sup> Der Begriff „bestimmende Grundlage“ steht unter der Voraussetzung, dass die Bestimmung der Ziele des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts ebenfalls in Abstimmung bzw. regelmäßiger Rücksprache mit den Schülern erfolgen soll. Daraus folgt, dass die didaktische Planung des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts im Interesse der Schüler zu erfolgen hat, um einen Anschluss an die individuellen Fähigkeiten und persönlichen Bedingungen zu gewährleisten.

### **2.7.2. Didaktische Überlegungen zum WIU und zur Integration der Hauptlernfelder**

Der Ausgangspunkt meiner didaktischen Überlegungen ist:

Wie können im vorliegenden Unterrichtskonzept die Arbeit mit den Körperwahrnehmungslehren und die Arbeit am Musikstück (vom Hören geleitet nach Jacoby) zusammenkommen?

Vom Standpunkt der Musikpädagogik aus geht es um die Problematik der Integration der Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht. Wie lassen sich die Körperwahrnehmungslehren sinnvoll in das Konzept eines vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts einbeziehen? Diese Vorüberlegungen führen mich zur didaktischen Grundsatzentscheidung:

#### **Formulierung der didaktischen Grundsatzentscheidung**

Ich möchte die Probanden für mein Unterrichtskonzept gewinnen. Daran schließt sich die Frage an, wie das gelingen kann.

Aus musikpädagogischer Sichtweise durch

1. den Einbezug abwechslungsreicher, unterschiedlicher Stilistiken in das Unterrichtskonzept, wie z.B. Folklore, Klassik, Jazz usw.,
2. durch die Motivation zum Musizieren unter weitgehendem Verzicht auf Notenmaterial mittels improvisatorischer und spielerischer Erarbeitungsformen von Musikstücken.

Beide hier genannten Punkte implizieren den Aspekt der körperlichen Befreiung bzw. die Tendenz, den Körperaspekt beim Musizieren in den Mittelpunkt zu stellen. Dies möchte ich wie folgt begründen:

Zu Punkt 1:

Im Bewusstsein der Menschen wird gerade die Musik populärer Stilistiken stark mit äußeren Bewegungsaspekten assoziiert. Diese betreffen z.B. die Bewegung der Interpreten beim Musizieren selbst oder die Bewegung beim Zuhören zu dieser Musik in Form von Tanzen, rhythmischem Mitschwingen etc. Aufgrund dieser kulturellen Handlungsbezüge kann ich davon ausgehen, dass auch die erwachsenen Schüler meines Unterrichtsversuchs eher dazu bereit sind, Bewegungsaspekte, die über die eigentlichen Spielbewegungen hinausgehen, beim praktischen Musizieren zu berücksichtigen. Dabei ist mir wichtig, dass die Schüler für Bewegungen beim Musizieren auf-

geschlossen sind und die äußeren Bewegungen zur Musik in Korrespondenz mit einer „inneren Bewegung“ stattfinden, die durch das bewusste Hören von Musik ausgelöst wird. Ein weiteres Ziel ist außerdem, dass es durch die Verfeinerung des Körperbewusstseins beim Instrumentalspiel zu einem genussvollen und körperintegrierten Musizieren kommt.

Zu Punkt 2:

Die schwerpunktmäßige Erarbeitung von Musikstücken vom Hören geleitet impliziert ein „Eingestellt-Sein“, eine „Empfangsbereitschaft“ des musizierenden Menschen z.B. für die akustische Wahrnehmung. Heinrich Jacoby nennt das Entstehen dieser Empfangsbereitschaft beim Menschen für eine Aufgabe die Entwicklung eines „antennigen Verhaltens“.

Analog zu Heinrich Jacoby gehe ich davon aus, dass das vom Hören geleitete Musizieren in seiner Qualität z.B. vom Grad der Bewusstheit abhängt, mit der diese Aufgabe ausgeführt wird. Der Grad der Bewusstheit wird wiederum auch davon bestimmt, inwieweit der musizierende Mensch fähig ist, auf die Signale seines Körpers zu achten, sein Sensorium der Tiefensensibilität beim Musizieren einsetzen zu können und über die bewusste Bewegung und den Atem einen gelassenen und achtsamen Zustand aufrechtzuerhalten. Vom Hören geleitet zu musizieren und Gehörtes nachzugestalten setzt eine körperliche Bereitschaft voraus, die es dem Musiker gestattet, mit sich und der Aufgabe in Kontakt zu kommen.

Dieser Prozess soll im WIU durch die Praxis ausgewählter Körperwahrnehmungslektionen eingeleitet werden. Die entsprechenden Bewegungen und Wahrnehmungsübungen für die Körperwahrnehmungslektionen stammen aus den vorgestellten Bewegungslehren, wie z.B. aus den ostasiatischen Bewegungslehren Tai Chi Chuan und Qi Gong oder der Feldenkrais-Methode.

Darüber hinaus gibt es spezielle, auf die Wahrnehmungsschulung beim instrumentalen Musizieren bezogene Lektionen, wie die oben schon näher beschriebenen musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.) oder die instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektionen (IkwL.).

Diese didaktischen Vorüberlegungen führen zur theoretischen Rechtfertigung des Unterrichtskonzepts und der Begründung für die Auswahl und den Einsatz der oben genannten Methoden.

## **Theoretische Begründung des Unterrichtskonzepts**

Der Unterrichtsansatz steht in folgenden musikdidaktischen Begründungszusammenhängen:

1. Wie gelange ich durch das vom Hören geleitete Musizieren zur Bewegung?

Grundlegend für die Begründung meiner methodischen Vorgehensweise sind die Überlegungen Heinrich Jacobys, von der inneren Bewegung (Bewegtheit) her zur Musik und zum Instrumentalspiel zu kommen. Das bedeutet, dass das Hören / Lauschen am Anfang dieses Prozesses steht. Um diese innere Bewegtheit durch Musik praktisch am Instrument umzusetzen, bedarf es bestimmter Voraussetzungen beim Schüler. Diese liegen zum einen in der Fähigkeit zur Empfindung der Stille und Achtsamkeit als Voraussetzung für das Kommende und zum anderen in der Realisierung ganz bestimmter körperlicher Bewegungsabläufe, um die Musik am Instrument zum Klingen zu bringen. Das vom Hören geleitete Musizieren erfordert deshalb ein Repertoire an Bewegungsabläufen bzw. Bewusstheit über das Bewegungs- bzw. Körperlernen. Der Schüler soll in die Lage versetzt werden zu erfahren, wie er über seinen Körper in Kontakt mit dem Instrument kommt und wie er über eine verfeinerte Körperwahrnehmung und gegebenenfalls mentale Konzepte zu den richtigen Spielbewegungen am Instrument findet. Dabei geht es auch um den Aspekt des genussvollen und körperintegrierten Musizierens. Wenn diese körperwahrnehmungsbezogenen Aspekte ausgeklammert werden, ist der Schüler möglicherweise nicht so gut in der Lage, vom Hören geleitet zu musizieren bzw. das Gehörte am Instrument umzusetzen.

2. Die Notwendigkeit der Verbindung zwischen der Körperwahrnehmungspraxis mit dem Ziel der Verfeinerung der Körperwahrnehmung und dem vom Hören geleiteten Musizieren.

Damit sich die Bereitschaft zum Lauschen / Hören entfalten kann, bedarf es einer Hinführung. Diese Vorbereitung wird möglicherweise durch die Praxis der Körperwahrnehmungslehren, wie z.B. dem chinesischen Qi Gong oder Tai Chi Chuan begünstigt. Falls die Schüler die Aufgeschlossenheit zur Bereitschaft zur Praxis der Körperwahrnehmungslektionen mitbringen, könnte bei ihnen eine achtsame Haltung entstehen, die es ihnen erleichtert, z.B. den Verlauf einer Melodie bewusster zu erfahren als ohne diese Vorbereitung. Es besteht eine begründete Annahme zu der Hypothese, dass

diese innere Zentrierung durch die Körperwahrnehmungspraxis sinnvoll ist, um die Sinne, die im Alltag in der Regel durch vielfältige Eindrücke überflutet sind, in einen aufnahmebereiten Zustand zu versetzen.

### **2.7.3. Aspekte der konstruktivistischen Didaktik und der Beziehungsdidaktik in Hinblick auf die Didaktik des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts**

Um die Besonderheiten des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts in Hinblick auf eine passende Didaktik näher zu erläutern, möchte ich auf einige Annahmen aus der von Kersten Reich vorgestellten konstruktivistischen Didaktik<sup>282</sup> zurückgreifen. Dabei geht es z.B. um die Begründung des Vorrangs der Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik und um die praxisorientierte Auffassung der Didaktik als Handlung und dabei als „learning by doing“ (im Sinne von John Dewey).

Zuvor soll an dieser Stelle aber geklärt werden, von welchen Anforderungen Kersten Reich an eine heutige Didaktik ausgeht und weshalb diese sich besonders gut mit der von ihm vorgestellten konstruktivistischen Didaktik verbinden lassen. Kersten Reich geht dabei von folgender konstruktivistischer Grundannahme aus:

"Der Konstruktivismus betont zunächst, dass wir einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt (»da draußen«) und Abbild (»in uns«) misstrauen müssen. Nehmen wir eine solche Möglichkeit direkter Abbildung an, dann geraten wir nämlich leicht in Versuchung, uns höchste, beste oder letzte Beobachter oder Experten auszumalen, die darüber entscheiden könnten, was auf Dauer wahres Wissen, vollkommene Bildung und vielleicht auch eine für alle »richtige« Didaktik sein könnte. Dies aber ist eine Illusion, die heute verloren scheint." <sup>283</sup>

Ausgehend von diesem Grundsatz vertritt Kersten Reich im Spektrum der unterschiedlichen Konstruktivismen eine Position,

"die im Anschluss an Interaktionstheorien eine vorrangig kulturbezogene Perspektive begründet und einnimmt." <sup>284</sup>

<sup>282</sup> Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3. Auflage. Weinheim / Basel, 137 ff.

<sup>283</sup> Ebenda, 74.

<sup>284</sup> Ebenda, 74.

Es geht ihm um die Klärung,

"dass es in keinem interagierenden System, in keinem Beziehungsgeflecht Beobachter, Teilnehmer oder Akteure gibt, die allein aus ihrer Position heraus definieren sollten, welche beste oder letzte Beobachtung für andere auf Dauer zu gelten hat. Auch solche vermeintlich besten und letzten Beobachter sind Teil eines Systems, indem sie relativ zu- und miteinander interagieren. Solche Interaktion kann und muss hinterfragt werden, um Machtansprüche zu klären, Interessen offen zulegen und Einseitigkeiten zu problematisieren." <sup>285</sup>

Mit der Vorstellung dieses konstruktivistischen Ansatzes, in dem im Anschluss an Interaktionstheorien eine sozial-kulturell geprägte Perspektive eingenommen wird, grenzt sich Kersten Reich von bestimmten Grundannahmen des radikalen Konstruktivismus ab. Dadurch wird in seinem Ansatz die Bedeutung der Relativität bezüglich der Wirklichkeitswahrnehmung, wie sie z.B. durch die stark subjektive Orientierung im radikalen Konstruktivismus auftritt, abgeschwächt. Dieser, vor allem durch die subjektive Erkenntnis geprägten Wirklichkeitsauffassung im radikalen Konstruktivismus haftet der Makel einer scheinbaren Beliebigkeit an. Kersten Reich kritisiert diesen Aspekt folgendermaßen:

"Der radikale Konstruktivismus überbetont die Relativität der subjektiven Erkenntnis als Ausdruck von Wirklichkeitskonstruktionen." <sup>286</sup>

Kersten Reich entwickelt vor dem Hintergrund eines „interaktionistischen Konstruktivismus“ <sup>287</sup> die These, dass sich beispielsweise Verständigungsgemeinschaften durchaus darauf einigen können, welche Lösungen z.B. in wissenschaftlichen oder technischen Fragen für eine gewisse Zeit am günstigsten oder erfolgreichsten sind. In einem kritischen Diskurs sollten diese Lösungsmöglichkeiten jedoch hinterfragt werden und nur solange gelten, bis der Forschungsstand sie überholt hat.

Deutlich wird hier die pragmatische Sichtweise in der konstruktivistischen Didaktik von Kersten Reich. Die von Kersten Reich im Rahmen der Darstellung einer konstruktivistischen Didaktik entwickelten Konzeptionen, Methoden und Handlungsweisen in Bezug auf das Lehren und Lernen

---

<sup>285</sup> Ebenda, 75.

<sup>286</sup> Ebenda, 85.

<sup>287</sup> Vergleiche hierzu: Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim / Basel.

knüpfen an den Entwurf der pragmatischen Pädagogik von John Dewey an, die von folgender Grundthese getragen ist:

"Die Menschen greifen durch ihre Handlungen, mit ihren Erfahrungen, im Testen der Wirklichkeit durch Experimentieren, Ausprobieren, durch ihr Tun umfassend in die Konstruktion dessen ein, was ihnen dann als Natur der Dinge oder als Fortschritt in der Kultur erscheint. Sie dürfen dabei aber nicht vergessen, dass ihre Konstruktionen und Versionen von Wirklichkeit, die sie in einer Zeit schaffen und folgenden Generationen hinterlassen, kein einfaches Abbild einer Welt sind, in der alles schon vorentschieden, vollständig oder irgendwie abgeschlossen und sicher ist. Vielmehr gehört es zum menschlichen Entdecken und Erfinden, dass immer neue Welten und Versionen über sie gebildet werden können, ohne dass dies allerdings gleich als willkürlich und beliebig erscheinen müsste." <sup>288</sup>

Kersten Reich fasst diesen Grundsatz zusammen und entwickelt ihn in Bezug auf die erkenntniskritische Begründung seiner konstruktivistischen Didaktik weiter:

"Der Mensch ist ein beobachtendes und handelndes, ein schaffendes Wesen, das viele der Probleme bewältigen muss, die ihm eine äußere Natur auferlegen, der aber in der Zivilisation auch zunehmend seine eigenen Probleme schafft, die er zu lösen hat. So sind wir als Konstrukteure unseres Lebens immer auch und immer mehr mit uns selbst beschäftigt, wenn es um Fragen der Wahrheit, Gerechtigkeit, der Verständlichkeit und Bedeutsamkeit unseres Tuns und Denkens geht."

Weil Lernen immer in einem kulturellen Kontext geschieht, ist der von Kersten Reich in Bezug auf seine konstruktivistische Didaktik vertretene Erkenntnishintergrund ein kulturell orientierter Konstruktivismus. Unter dieser Voraussetzung stellt Kersten Reich mit der Begründung seiner konstruktiven Didaktik eine Theorie vor, die sich umfassend auf die Praxis beziehen soll. Mit der Erwähnung des Praxisbezugs werden die Probleme in Bezug auf den Konstruktivismus offensichtlich, die z.B. mit der Festlegung von Wahrheit und Wissen über all dem zusammenhängen, was uns z.B. im Alltag als Realität erscheint.

---

<sup>288</sup> Reich (2006), 75.

"Wahre Aussagen gewinnen wir, wenn wir in einer Kultur, mit bestimmten Perspektiven Wirklichkeiten bestimmen. Für Konstruktivisten ist dies ein vermittelter Vorgang: Wir sind zwar subjektiv frei, etwas zu konstruieren, aber zugleich in unserer Lebenswelt, die unsere Perspektiven formt und unsere Interessen leitet, auch gebunden in dem, was wir tun, beobachten, wofür wir uns einsetzen. Die dabei erzeugten Konstruktionen wirken oft noch für viele Beobachter wie eine vom Menschen unabhängige Realität, aber sie sind es nicht. Der Konstruktivismus behauptet damit allerdings nicht, dass es überhaupt keine Realität gibt, die nicht menschlich geschaffen ist. Diese taucht in der Erscheinung des Realen auf, das uns überraschen, erfreuen, aber auch schrecken und schockieren kann. Ein solches Reales ist ein Ereignis, das wir immer dann wahrnehmen, wenn wir noch kein Konstrukt, noch kein Verständnis, keine Erklärung über das gebildet haben, was uns - in welchen Formen auch immer - erscheint." <sup>289</sup>

Sobald das „Reale“ mit Verständnis und einer Erklärung verbunden ist, wird es Realität, die bewusstseinsabhängig und damit in menschliche Konstruktionen eingebunden ist. Diese Realität wird über die Sprache dargestellt und wird sowohl kulturell als auch subjektiv vermittelt. Damit gelangt Kersten Reich zu der entscheidenden Frage: Wie gewiss ist nun eine »wirkliche« Wirklichkeit?

"Es gibt viele Wahrheiten in den Routinen des menschlichen Zusammenlebens, die zu bezweifeln wenig Sinn machen würde. Dies gilt vor allem in naturwissenschaftlichen und mehr noch in technischen Fragen, in der mathematischen Logik, aber auch im Recht und in alltäglichen, vor allem funktionalen Verrichtungen. Gleichwohl können wir nicht verkennen, dass diese Sachverhalte irgendwann einmal konstruiert wurden, um das menschliche Leben zu erleichtern, sicherer, verlässlicher oder geregelter zu machen. Wir sind von vielen Erfindungen - Konstruktionen - umgeben, die uns heute wie Tatsachen erscheinen." <sup>290</sup>

Obwohl Kersten Reich hier in seiner Darstellung von der Konstruktion der Wirklichkeit durch das menschliche Bewusstsein ausgeht, zweifelt er dennoch nicht am Sinn dieser Konstruktion z.B. in Hinblick auf die Bedeutung für das menschliche (Zusammen-)Leben und in Bezug auf den Wert und

---

<sup>289</sup> Ebenda, 76.

<sup>290</sup> Ebenda, 79.



die Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen. In dieser Hinsicht vertritt er eher einen moderaten Konstruktivismus, indem er beispielsweise darauf hinweist, dass der Aspekt der Konstruktion der Wirklichkeit nicht unbedingt bedeutet, dass es eine vom menschlichen Bewusstsein abhängige Realität an sich überhaupt nicht gibt.<sup>291</sup> Weil es ihm aber in Bezug auf die Vorstellung und Begründung seiner konstruktivistischen Didaktik immer auch um Aspekte des Lernens geht, betont er stattdessen die Notwendigkeit des kulturellen Anschlusses, der in Hinblick auf diese im Extremfall hypothetischen Wirklichkeiten oder Realitäten gegeben sein muss. Er betont deshalb:

"Alles Neue benötigt einen Anschluss, eine Koordination, eine Rekonstruktion mit schon Vorhandenem. Deshalb müssen wir die konstruktive Seite menschlicher Tätigkeit immer mit den kulturellen und natürlichen Kontexten zusammendenken. Dieses Zusammendenken, diese Rekonstruktion, erzeugt die Passung, die Viabilität, die die Konstrukte für uns haben oder nicht bekommen können. Nur, was für uns anschlussfähig ist, was wir mit unseren Handlungen und unseren Voraussetzungen koordinieren können, was in bestimmte Imaginationen, in ein Begehren, Wünschen, Erhoffen, dann aber auch in lebensweltbezogene Praktiken, Routinen und Institutionen übersetzt werden kann, werden wir als hinreichend viabel für uns erleben."<sup>292</sup>

Der Begriff der Viabilität, der im radikalen Konstruktivismus im Zusammenhang mit der Autopoiese des Menschen steht, ist bei Kersten Reich sozial-kulturell und interaktionell gebunden. Dadurch werden in der Folge auch Wertsetzungen mit dem Begriff der Viabilität verbunden, indem Handlungsweisen, Interaktionen und Imaginationen des Individuums immer auf die Kontexte von Kultur und Gemeinschaft rückbezogen sind. Das Individuum in der Gesellschaft soll seinerseits z.B. durch Erziehung in die Lage versetzt werden, das Zu-Stande-Kommen oder die Hintergründe von Wahrheiten, sozialen, kulturellen oder wissenschaftlichen Vorverständigungen und Viabilitäten kritisch zu hinterfragen. Nach Ansicht von Kersten Reich sollten die Lerner dabei immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden, dass alle Wahrheitssetzungen durch folgende zwei Perspektiven geprägt sind:

---

<sup>291</sup> Vergleiche hierzu z.B. weiter oben die Ausführungen von Kersten Reich zur Erscheinung des „Realen“.

<sup>292</sup> Ebenda, 80.

- "• Entweder ist es die Viabilität in unseren Lebensformen, die die Wahrheiten als erfolgreich oder erfolglos, nützlich oder nutzlos, sinnvoll oder sinnlos erscheinen lassen,
- oder es ist im Zusammenwirken mit dieser Viabilität die Verständigungsgemeinschaft, die sich durchsetzt, die eigene nur für sie passende Wahrheit fordert oder verweigert." <sup>293</sup>

Weiterhin konstatiert Kersten Reich in der heutigen Zeit eine Erhöhung der Wahrheitsrelativierungen, mit denen wir es in unseren gegenwärtigen Gesellschaften zu tun haben. Die Begründung dafür sieht er darin, dass es heutzutage in den Gesellschaften nicht mehr nur eine Chronologie von fortschreitender Verständigung gibt. Gegenwärtige Gesellschaften sind

"als Verständigungsgesellschaften plural mit vielen Verständigungsgemeinschaften beschäftigt. Konsens und Dissens treten damit notwendig bei allen Bestimmungen der Lebensgestaltung, erwünschter oder unerwünschter Lebensformen, auch geförderter oder vernachlässigter wissenschaftlicher Ansprüche auf Begründungen und Geltung auf."

Daraus folgert er, dass es heute nicht nur einen richtigen didaktischen Ansatz für alle gibt. Er schlägt vor, stattdessen ein Angebot zu unterbreiten, das eine zahlenmäßig große Verständigungsgemeinschaft anspricht und motiviert. Deshalb wird es in der heutigen Kultur auch immer wichtiger, diese Verständigungsgemeinschaften und vor allem die Prozesse der Verständigung zu berücksichtigen. Dies hat auch Konsequenzen für die von ihm vorgestellte konstruktivistische Didaktik, wie z.B. die Begründung des Vorrangs der Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik:

"Eine wesentliche Annahme der konstruktivistischen Didaktik ist ihre Begründung des Vorrangs der Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik. Beziehungen bilden den Rahmen und Kontext jeglicher Arbeitsvermittlungen, dies haben kommunikative Beobachtungen in der gegenwärtigen Lebenswelt erkennen lassen. Beziehungen der Lerner und Lehrer zeigen das innere Begehren ebenso wie die Anerkennungssuche, die durch den interaktiven Bezug zwischen lernenden und lehrenden Individuen hergestellt werden. In der menschlichen Kommunikation wirken sich Beziehungen bestimmend auf gelingende oder misslingende Aktionen, auf gelingendes oder gestört erscheinendes Verhalten aus. In der Kultur bestimmen Beziehungen als Kontext jegliches Inhaltslernen. Insofern gibt

---

<sup>293</sup> Ebenda, 82.

es einen Primat der Beziehungen vor den Inhalten. Es sind stets beziehungsmäßige Kontexte zu schaffen, die das Lernen erleichtern, nicht jedoch solche, die es erschweren." <sup>294</sup>

„Beziehungsdidaktik“ lautet deshalb auch der Titel des ersten Kapitels des Studienbuches über die von Kersten Reich vorgestellte „Konstruktivistische Didaktik“. Dass das Thema der „Beziehungsdidaktik“ dabei an erster Stelle behandelt wird, ist kein Zufall, sind doch nach Meinung von Kersten Reich vor allem Beziehungen und nicht nur Inhalte beim Lehren und Lernen entscheidend.

Ebenfalls im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht spielen in Hinblick auf die vermittelten Unterrichtsinhalte und angewendeten Methoden Beziehungs- und Kommunikationsaspekte eine wichtige Rolle.<sup>295</sup> Kersten Reich erläutert den Begriff der Beziehungen unter Perspektiven des Lehrens und Lernens und schreibt dazu:

"Beziehungen bestimmen das kommunikative Leben. Und Beziehungen sind entscheidend für das Lehren und Lernen. Auch wenn oft der Eindruck entsteht, dass Lernen allein individuell stattfindet, so ist dies zu kurz gedacht. Im Lernen spielen immer andere Lerner und Lehrende eine entscheidende Rolle. Dies müssen Didaktiker in ihren Erwartungen, Einstellungen und Haltungen wissen, es auf ihre Lernumgebungen beziehen können und in ein angemessenes Rollenverhalten umsetzen. Dabei ist der Gedanke der Förderung aller Lerner für mich vorrangig." <sup>296</sup>

In dieser knappen Zusammenfassung steckt vor allem ein Appell an die Lehrenden, ihr Rollenverhalten zu reflektieren und darüber nachzudenken, dass im Schulunterricht oft einseitig die Inhaltsebene und individuelles Lernen bevorzugt werden. Dadurch wird nach Meinung von Kersten Reich zugleich auf der menschlichen Ebene ein Mangel an Beziehungen bzw. Beziehungsfähigkeit erkennbar.

Dieses Defizit auf der Beziehungsebene geht auf der didaktischen Ebene mit der einseitigen Bevorzugung bestimmter Denk- und Lernmuster einher, die von ihm als rationalisierendes System<sup>297</sup> bezeichnet werden. Durch die

---

<sup>294</sup> Ebenda, 83.

<sup>295</sup> Nach der Vorstellung der Beziehungsdidaktik nach Kersten Reich werde ich daraus bestimmte Aspekte am Beispiel verschiedener Ebenen des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts erläutern.

<sup>296</sup> Ebenda, 7.

<sup>297</sup> Vergleiche hierzu: Reich (2006), 18.

Bevorzugung dieses rationalisierenden Systems im Unterricht werden vielen Lernern hinreichende Lernchancen verwehrt. Lehrende sollten umfangreiche Kompetenzen zur Teamfähigkeit und zur Moderation und Leitung von Gruppen besitzen. Sie sollten in der Lage sein, z.B. die Lerninhalte und die eingesetzten Methoden des Lernens offen und vertrauensvoll mit ihren Schülern zu diskutieren, damit transparent wird, wohin das Lernen führen wird. Kersten Reich verweist darauf, dass die Beziehungsdidaktik in Deutschland oft nur mangelhaft entwickelt ist und sieht die Ursache dafür darin, dass viele Lehrende einer Illusion bezüglich des Lernens anhängen, indem sie von einem pädagogischen Robinson-Modell ausgehen.

"Robinson steht in der Aufklärungspädagogik für die Möglichkeit eines individuellen Lerner, der durch Einsatz von Kraft und Disziplin sich am eigenen Schopf packt und so aus dem Sumpf zieht ... Heute wissen wir immer mehr, wie illusionär eine solche Lernvorstellung ist. Selbst wenn es disziplinierte Einzelkämpfer gibt, die vor allem das lernen, was ihnen Experten vorgeben, so sind sie keineswegs mehr der Idealfall für eine berufliche Situation mit Zukunft. Und auch rückblickend erkennen wir, dass eine individualisierende Überlebenspädagogik - meist verbunden mit starkem Selektionsdruck - nicht nur individuell Inhalte vermittelt hat, sondern immer auch Beziehungen z.B. in autoritärer Abhängigkeit, die bestimmte Weltbilder und Interessen kulturell vermittelt haben." <sup>298</sup>

Die einseitige Sicht auf die Rolle des Lehrers als Experten, der alles besser weiß als der Schüler und dadurch Macht und Autorität ausübt, sieht Kersten Reich für die heutige Zeit als überholt an. Das mit diesem Rollenbild einhergehende Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden bedarf der kritischen Reflexion. In Bezug auf das didaktische Handeln ist es deshalb notwendig, auch Überlegungen über das damit in Zusammenhang stehende Menschenbild anzustellen.

Kersten Reich schlägt vor, dass jeder Lehrende sich Gedanken über sein individuelles, didaktisches Menschenbild machen soll. Ganz wesentlich zum didaktischen Menschenbild gehören dabei die Beziehungen und die Kommunikation mit den Lernenden und den Lernenden untereinander. <sup>299</sup>

Als Hilfestellung zur Selbstreflexion für die Lehrer werden in einer Tabelle verschiedene Aspekte aufgezählt, die sich positiv auf die Gestaltung des

---

<sup>298</sup> Reich (2006), 18-19.

<sup>299</sup> Vergleiche hierzu: Reich (2006), 21.

Unterrichts in Hinblick auf die Beziehungsebene und die Kommunikation auswirken können. Dazu gehören z.B.

- Kontaktfreude;
- Fähigkeit zur Anerkennung /Wertschätzung (anderer) mit hohem (eigenem) Selbstwert;
- Geduld und Durchhaltevermögen;
- Fördern und unterstützen können;
- Eigene Weiterentwicklung wollen;
- Forschende und neugierige Einstellung;
- Fantasie in der Gestaltung der Lernumgebung;
- Fachliche Kompetenz und Forscherdrang.<sup>300</sup>

Im Zusammenhang mit der Beziehungsdidaktik stellt Kersten Reich außerdem drei didaktische Ansätze vor, die dabei helfen können, Unterrichtssituationen im Sinne der Beziehungsdidaktik erfolgreich zu gestalten. Bei der Auswahl unter diesen didaktischen Ansätzen sollte der Lehrende individuell entscheiden, was zu ihm und seinem Unterrichtsstil passt und was in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte günstig ist. Kersten Reich formuliert diese didaktischen Ansätze in einer Übersicht als drei Anforderungen an die Didaktik:

1. "Didaktik sollte pragmatisch sein, denn nur das, was auch praktisch umsetzbar und realistisch durchführbar ist, wird über längere Zeit Orientierung geben und Erfolgserlebnisse verschaffen.
2. Didaktik sollte konstruktiv sein, denn nur das, was auch zu konkreten Ergebnissen und evaluierbaren Erfolgen führt, wird Lernende überzeugen können.
3. Didaktik sollte systemisch sein, denn nur das, was im Kontext von Beziehungen und Wechselwirkungen in Beziehungen begründet, erlebt und reflektiert wird, kann der Komplexität des Lernens genügen."<sup>301</sup>

Kersten Reich wendet diese drei didaktischen Anforderungen auf die Gestaltung der Lehrer- und Lernerrolle an. Diese können pragmatisch, konstruktiv oder systemisch gestaltet werden. In Bezug auf die pragmatische didaktische Einstellung bezieht sich Kersten Reich auf John Dewey und seinen pragmatischen Grundbegriff der „Experience“:

---

<sup>300</sup> Vergleiche hierzu: Reich (2006), 22.

<sup>301</sup> Ebenda, 23.

"Experience, was wir nur eingeschränkt mit Erfahrung übersetzen können, weil es eine starke aktive Seite trägt, ist bei Dewey ein pragmatischer Grundbegriff, der zugleich die Quelle, das Ziel und das Kriterium unserer geistigen und lernenden Aktivität angibt. Wir lernen in Erfahrungen, d.h. im Handeln, was uns etwas lernen lässt, das wir in späteren Handlungen einsetzen. So verändern wir uns im handelnden Lernen und verändern über das Lernen das Handeln." <sup>302</sup>

Der Aspekt des „Konstruktiven“ in der Beziehungsdidaktik erläutert Kersten Reich z.B. in Hinblick auf die veränderten Rollen, die Lehrende und Lerner heute in pädagogischen Prozessen einnehmen. Dabei offenbaren sich ganz unterschiedliche Facetten, in denen der Aspekt des Konstruktiven von Bedeutung ist. Ausgangspunkt dieses Exkurses ist dabei die Frage, was es bedeutet, in einer Beziehungsdidaktik konstruktiv vorzugehen:

"Konstruktiv ist zunächst alles, was den Lernern nützt, in ihrem Lernen jene Fortschritte zu machen, die von ihnen und von anderen (bei Vorgaben) erwünscht sind. Wenig konstruktiv ist es, wenn die Lehrenden sehr aktiv sind, die Lernenden sehr passiv sind, weil dann die Lehrenden immer schlauer und auf Dauer vielleicht gelangweilt werden, die Lerner jedoch zu wenig selbst konstruieren und damit nicht effektiv lernen und behalten." <sup>303</sup>

Die Lehrenden befinden sich bei der Anleitung und Begleitung dieses Prozesses mindestens in einer Doppelrolle, indem sie einerseits als mehrwissende Experten und andererseits als lernerorientierte Moderatoren der Wissens- und Handlungskonstruktion agieren. Was die zweite, hier genannte, zusätzliche neue Rolle über die fachliche Ausbildung hinaus bedeutet und was mit der Ausfüllung der Aufgabenstellungen aus der Beziehungsdidaktik auf die Lehrenden zukommt, umreißt Kersten Reich folgendermaßen:

"In der Beziehungsdidaktik geht es vorrangig darum, gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, multiperspektivische, multimodale und Kreativität fördernde Lösungsmöglichkeiten zu ermitteln und anzuwenden, eine Lösung individuell und im Team zu finden, Interaktionen in Offenheit, mit Wertschätzung und in lösungsorien-

---

<sup>302</sup> Ebenda, 23.

<sup>303</sup> Ebenda, 25.

tierte Einstellung zu bewältigen. Der Lehrende ist hierbei ein wesentlicher Helfer.<sup>304</sup>

Die Methoden, Aufgaben und Planungen, die mit diesen pädagogischen Herangehensweisen verbunden sind, sollen den Lernern dazu verhelfen, zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Sie sollen selbst aktiv im Lernen werden. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf die Rolle des Didaktikers, die unter den Bedingungen, als die Lerner bei der Gestaltung des Lernprozesses kein Mitspracherecht hatten und der Lehrer in der klassischen Rolle des vortragenden, kontrollierenden und besser wissenden Dozenten war, allein dem Lehrenden zugeteilt war.

"War früher die Rolle des Didaktikers den Lehrenden vorbehalten, so muss sie heute auch den Lernern zugesprochen werden. Je mehr die Lernerrolle auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens, Zunahme des Selbstwerts hin angelegt ist, desto mehr didaktisiert jetzt der Lerner sein eigenes Lernen. Insoweit sind Lehrende wie Lernende für mich Didaktiker."<sup>305</sup>

Diese Veränderung in der Lerner- bzw. Teilnehmerrolle macht die Lehrerrolle im Lernprozess komplizierter, weil mit diesem Zugeständnis einer hohen Selbstverantwortung bezüglich des Lernens auf der Seite der Lerner z.B. eine individuelle Vielfalt in Bezug auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Lerner verbunden ist, auf die sich der Lehrende durch die Auswahl der passenden Inhalte, Ziele und Methoden einstellen sollte.

Hierbei wird wieder deutlich, wie wichtig die Balance von Inhalten und Beziehungen als Voraussetzung für das Gelingen von Lernprozessen ist. Aus diesem Grund sollte die Didaktik aus Sicht von Kersten Reich auch systemisch ausgerichtet sein, damit Lehrende z.B. Inhalte bewusst unter der Voraussetzung der Entwicklung und Gestaltung von Beziehungen und Interaktionsprozessen vermitteln können. Die Berücksichtigung einer systemischen Sichtweise auf die Didaktik ist ein wesentlicher Kernpunkt der Beziehungsdidaktik, bei der es unter diesem Aspekt vor allem darum geht:

"bei allen Beteiligten einerseits einen möglichst hohen Selbstwert zu erzeugen (= nur wer sich selbst lieben kann, kann andere lieben), an-

---

<sup>304</sup> Ebenda, 26.

<sup>305</sup> Ebenda, 29.

dererseits eine wechselseitige Wertschätzung zur Grundlage der Beziehungen zu machen (= in einem wertschätzenden Klima ist es leichter, Lob oder Fehler zuzugestehen und sein Verhalten zu ändern)." <sup>306</sup>

Dabei sollte man sich bewusst machen, dass im Systemischen eine Zirkularität in Hinblick auf Interaktions- und Kommunikationsprozesse typisch ist, die es schwer macht, z.B. auf der Beziehungsebene eindeutig zu kommunizieren.

"In unserer Interaktion mit anderen beziehen wir uns immer auf andere. Wir leben in einem System von Kommunikation mit bestimmten Mustern, die wir dabei erzeugen. Und diese Muster wirken systemisch: Ich kann mich nicht in solchen Mustern nicht nicht verhalten, sondern alles, was ich tue, hat wieder eine Rückwirkung auf den anderen und auf mich. Für kommunikative Situation ist Zirkularität immer typisch." <sup>307</sup>

Kersten Reich fordert deshalb, dass sich Lehrende ein systemisches Methodenrepertoire aneignen, damit systemische Wirkungen im Unterricht nicht zufällig bleiben.

"Die im Lehren und Lernen erzeugten und beobachtbaren Wechselwirkungen, die zirkulären Vernetzungen, die Rückkopplungen von Einstellungen und Handlungen, die symbolischen und imaginären Interaktionen insgesamt, zeigen die Notwendigkeit an, systemische (interaktive) Bedingungen zu reflektieren und eigene systemische Methoden der Beobachtung, der Teilnahme und der Handlungen zu entwickeln." <sup>308</sup>

Im Anschluss daran erläutert Kersten Reich einige Aspekte in Bezug auf die systemische Seite der Gestaltung von Beziehungen und Kommunikation, die in den Interaktionen, in den Beziehungen aller Beteiligten in einer Beziehungsdidaktik gelten sollten. <sup>309</sup> Ich greife im Folgenden dabei nur die systemischen Aspekte der Beziehungsdidaktik heraus, die im Hinblick auf den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht wichtig sind.

---

<sup>306</sup> Ebenda, 31.

<sup>307</sup> Ebenda, 32.

<sup>308</sup> Ebenda, 33.

<sup>309</sup> Vergleiche hierzu: Reich (2006), 33.



- Selbstwert;
- Wertschätzung;
- Teilnehmerorientierung;
- Engagement und Distanz;
- Kontextorientierung<sup>310</sup>

#### **2.7.4. Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik angewendet auf verschiedene Ebenen<sup>311</sup> des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts**

Die von Kersten Reich vorgestellte Beziehungsdidaktik und die damit in Zusammenhang stehenden Anforderungen, die zur erfolgreichen Gestaltung und Begleitung von Lehr- und Lernprozessen nötig sind, haben eine besondere Bedeutung für die Didaktik und Methodik des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts. Dies werde ich im Folgenden genauer darstellen und mit praktischen Beispielen aus dem Unterrichtsversuch begründen.

Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik lassen sich auf drei verschiedenen Ebenen des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts diskutieren:

1. Auf der fachbezogenen, instrumentalpädagogischen Ebene.
2. Auf der Ebene der Körper- und Wahrnehmungsarbeit.
3. Auf der Metaebene als:
  - a. Reflexionsprozesse z.B. in Bezug auf festgestellte Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung, die in Verbindung mit dem Unterricht stehen.
  - b. Feed-back der Schüler zum Unterricht und zu Fragen der Unterrichtsgestaltung und -inhalte.

---

<sup>310</sup> Vergleiche hierzu: Reich (2006), 33-38.

<sup>311</sup> Mit dem Begriff der „verschiedenen Ebenen“ des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts sind unterschiedliche didaktische Perspektiven in Hinblick auf diesen Unterricht und seine ganzheitliche Konzeption gemeint. Weil im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht unterschiedliche pädagogische Arbeitsgebiete miteinander gekoppelt sind, ergeben sich bei genauer Betrachtung verschiedene Ebenen, die ich aus Sicht der von Kersten Reich dargestellten Beziehungsdidaktik genauer analysieren und mit Beispielen aus dem Unterrichtsversuch erläutern werde.

## Zu Punkt 1: Aspekte der Beziehungsdidaktik auf der fachbezogenen, instrumentalpädagogischen Ebene

Die Situation im instrumentalen Einzel- oder Gruppenunterricht unterliegt in klassischer Weise oft der Gefahr, dass fachbezogene Inhalte einseitig in den Vordergrund gerückt werden, ohne dass sich z.B. der Lehrende auf der Beziehungsseite mit den Lernenden auf einen offenen Dialog einlässt bzw. einlassen kann. Die Ursachen dafür sind vielfältig und liegen z.B. an äußeren Bedingungen, wie der knapp bemessenen Zeitstruktur des Instrumentalunterrichts. Dieser findet in der Regel nur einmal in der Woche für max. 45 Minuten statt, so dass der Zeitrahmen für beziehungsbildende Maßnahmen und vertrauensvolle Gespräche etc. zwischen den am Unterrichtsprozess Beteiligten zu gering erscheint. Die Lehrenden haben natürlich einen gewissen Ermessensspielraum, um in besonderen Situationen das Zeitbudget auszudehnen, wenn die Instrumentalschüler Reflexionsbedarf anmelden. Bei einem Stundenplan, in dem eine Stunde auf die nächste ohne Pause folgt, ist das allerdings nicht möglich. Es müssten Zeitpuffer eingerichtet werden und die nachfolgenden Schüler müssen die Bereitschaft und Zeit mitbringen, eventuell 15 Minuten zu warten, bevor ihre Unterrichtsstunde dann verspätet beginnt.<sup>312</sup>

Eine andere Möglichkeit, die sich anbietet, ist z.B. die Etablierung einer Reflexionskultur in der Form, dass die Schüler trotz des knappen Zeitbudgets 5 Minuten lang in jeder Stunde die Gelegenheit haben, dem Lehrer ein Feed-back zum Unterrichtsgeschehen oder über ihre persönlichen Wahrnehmungen etc. zu geben. Diese Etablierung einer Reflexionskultur setzt natürlich kommunikative Kompetenzen sowohl beim Schüler wie beim Lehrer voraus. In Bezug auf diese Voraussetzung werden die weiteren Ursachen deutlich, die auf ein Defizit auf der Beziehungsseite bzw. auf der Seite des kommunikativen Austausches zwischen Lehrenden und Lernenden im Instrumentalunterricht hindeuten. Diese haben nicht nur mit äußeren, auf die Situation bezogenen Faktoren zu tun, sondern mit subjektiven, auf den Menschen bezogenen Faktoren. Diese inneren Faktoren bzw. Ursachen hängen z.B. mit der Ausbildung der Instrumentallehrer zusammen und sind auf einer psychologischen Ebene begründet.

Ich möchte hierzu ein Beispiel geben: Die klassische Ausbildung der Instrumentallehrer an den Musikhochschulen findet in der Regel in der Weise statt, dass dem Studium des künstlerischen Hauptfachs uneingeschränkte

---

<sup>312</sup> Im Rahmen der Unterrichtstätigkeit eines Musikschullehrers, der vollbeschäftigt mit 32 oder sogar 34 Unterrichtsstunden à 45 Minuten pro Woche an der Musikschule arbeitet, erscheinen solche Vorgehensweisen jedoch in der Praxis als kaum durchführbar.

Priorität gegenüber den weiteren Studienfächern eingeräumt wird. Diese Unterweisung im künstlerischen Hauptfach findet hauptsächlich in Form eines Einzelunterrichts statt und ist auf der Beziehungsebene durch die klassische Meister-Schüler-Situation geprägt. Die Hauptfachlehrer des instrumentalen bzw. künstlerischen Hauptfachs an den Musikhochschulen sind oftmals konzertierende Künstler mit internationaler Erfahrung, die auf einem hohen künstlerischen Niveau ihr Instrument beherrschen und unter Umständen Schwierigkeiten damit haben, Verständnis für die Studenten aufzubringen, die sich nicht in ähnlich intensiver Weise wie sie selbst mit ihrem Instrument auseinandersetzen können. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, alle Ursachen, die damit zusammenhängen und die zum Teil außerhalb der Verantwortung der Studenten liegen, hier aufzählen.

Signifikant an dieser Situation ist das Machtgefälle in dieser Unterrichtssituation, weil der Instrumentalschüler in Bezug auf die instrumentalen Fertigkeiten und künstlerischen Fähigkeiten dem Hochschullehrer in der Regel „hörbar“ unterlegen ist.<sup>313</sup> Aus dieser Situation heraus können sich möglicherweise Ängste, Hemmungen und körperliche Blockaden entwickeln, die den Studenten in seiner Musizierfähigkeit auf dem Instrument beeinträchtigen. Es ist durchaus vorstellbar, dass sich diese ungünstige Form des Unterrichts mit der damit zusammenhängenden Beziehungsstruktur bei dem Studenten als Modell eines Instrumentalunterrichts mit all seinen Implikationen einprägt. Bei dem noch in der Ausbildung befindlichen Instrumentallehrer und seiner durch eigene Erfahrung erworbenen Vorstellung eines Instrumentalunterrichts könnte sich zukünftig dieses verinnerlichte Unterrichtsmodell unbewusst ebenfalls auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts und auf die Interaktion mit den Schülern auswirken. So würde z.B. der Umgang mit psychologischen und körperlichen Schwierigkeiten nicht thematisiert und fachlich instrumentale Aspekte hätten immer Vorrang vor Beziehungsaspekten.

An dieser Stelle muss aber betont werden, dass dieser negative Prozess an vielen Stellen eine positive Wendung erfahren kann. Der Student könnte z.B. seine Schwierigkeiten bemerken und entsprechenden Beratungsbedarf anmelden und gegebenenfalls den Lehrer wechseln, der eine z.B. auf die Beziehungsseite bezogen, günstigere didaktische Konzeption des Unterrichts vertritt. Eine weitere Möglichkeit bestünde z.B. darin, sich nach der Ausbildung die entsprechenden Kompetenzen anzueignen, die dazu nötig

---

<sup>313</sup> In diesem Zusammenhang wäre die Untersuchung der Frage lohnenswert, ob und wann ein guter Instrumentalpädagoge seinen Schülern im Unterricht Musikstücke vorspielen soll und welche Auswirkungen dieses Vorspiel auf die Einschätzung der eigenen Qualitäten des Musizierens durch den Schüler hat.

sind, die Forderungen, die aus der Beziehungsdidaktik entstehen, im Unterrichtsprozess umzusetzen zu können.

Ich möchte an dieser Stelle ein Beispiel aus dem Gruppenunterricht einschieben, in dem deutlich wird, dass die wahrnehmungszentrierte Arbeit im Instrumentalunterricht eine Möglichkeit bietet, Aspekte der Beziehungsdidaktik im Unterricht zu berücksichtigen. Die Schüler bzw. Probanden haben es als befreiend empfunden, dass sie durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen, die der instrumentalen Unterrichtsphase vorausging, die Gelegenheit hatten, bewusst im Unterricht anzukommen und sich zu entspannen bzw. zu zentrieren. Einerseits wurde dieser Entspannungseffekt von den Probanden auf die Praxis der Lektionen, wie z.B. einer gemeinsamen Atemübung aus dem Qi Gong, zurückgeführt. Andererseits fühlten sich die Probanden von einem unterschwellig wahrgenommenen Leistungsdruck bzw. Konkurrenzdruck in Bezug auf das gemeinsame Musizieren in der Gruppe entlastet, weil sie durch die vorangegangene Gelegenheit zur Praxis der Körperwahrnehmungslektionen die Möglichkeit dazu hatten, sich auf einem „Unterrichtsgebiet“, auf dem sie sich vor einer Bewertung oder Kontrolle sicher fühlten, quasi wie in einer neutralen Zone, als Gruppe zusammenzufinden. Dieser Effekt führte in der Wahrnehmung der Probanden zu einer Entspannung und günstigen Einstimmung auf das Musizieren. Zu der Bestätigung dieser Beobachtungen folgt hier als ein ausgewähltes Beispiel die Transkription des Dialoges und eine Analyse des Gehalts und analogen Kommunikationsverhaltens der Probanden A und B aus der Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

"45. A: (Schnell) Das ist aber was, was man aber bei Instrumentalunterricht oft hat: Egal welches Instrument das ist eigentlich, entweder es kommen Tonübungen oder es geht sofort los mit einem Stück (ne?)! ... Mit der Spannung oder so, mit der man angekommen ist, weil ich meine, hat man die S-Bahn noch gekriegt oder es war Stau oder so, ... ähm dass man die erstmal raus lässt, (ne?) und man sagt: Okay ich bin jetzt halt hier, jetzt kommt was anderes! Ich stimme mich jetzt darauf ein und nicht sofort loslegt, sondern sonst überträgt sich, glaube ich, auch die Spannung auf das Instrument.

Für mich ist das hier z.B. so, ich bin ja hier im Gitarrenunterricht eigentlich das Schlusslicht von der Menge her, die ich an Unterricht hatte und von dem, was ich eigentlich kann und dann ist das für mich auch natürlich so ein bisschen: (Sehr schnell) Ha! Ich komme hier in eine Gruppe und kann noch nicht mal die Gitarre stimmen! (Lachend) Dann bin ich ganz froh, dann bin ich ganz froh, wenn in der

Gruppe erstmal was passiert, was mit dem Instrument gar nichts zu tun hat. Das entspannt erstmal.

45. B: Wo alle auf demselben Level auch sind!

46. A: Ja, wo ich das Gefühl hab', das kann ich irgendwie ein bisschen, so..., schon mal! Atmen kann ich ...- irgendwie kann man das!

47. B: (Lachend) Atmen soll auch lebensverlängernd sein! (A + B lachen)

48. A: (Leiser) Nimmt auch so Druck raus ein bisschen eigentlich, wenn man das macht." <sup>314</sup>

Probandin A bringt das Thema des alltäglichen Instrumentalunterrichts in die Diskussion ein, das im Verlauf der weiteren Diskussion implizit als Gegenbeispiel zum wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht aus der Untersuchung gegenwärtig ist. Mit der Erwähnung der negativen Auswirkung von Spannung (Stress) stellt sie fest, dass es ihr wichtig ist, sich durch eine innere Einstimmung auf die Unterrichtssituation vorzubereiten. Zudem stellt sie im subjektiven Erleben eine positive Auswirkung der praktizierten Körperwahrnehmungslektionen bezüglich ihrer Befindlichkeit in der Gruppe fest. Diese positive Auswirkung ist auf psychischer Ebene mit einem erlebten Abbau von „Spannung“ verbunden.

In den Äußerungen von Probandin A wird deutlich, dass ihr der Abbau einer Einstiegsbarriere in die Gruppenunterrichtssituation besonders wichtig ist. Durch seine Reaktionen bestätigt Proband B die Äußerungen von Probandin A: Der Gruppenprozess wird durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen positiv verändert, indem den Gruppenmitgliedern z.B. der Einstieg in die Gruppe erleichtert wird. In der Analyse des analogen Kommunikationsverhaltens im Dialog der Probanden A und B, in der z.B. der Sprachfluss (z.B. Schnell) und die Lautstärke (z.B. Leiser) im Sprechen von Probandin A. und die nichtsprachlichen Äußerungen wie z.B. dem gemeinsamen Lachen der Probanden A und B berücksichtigt werden, findet auf einer emotionalen Ebene eine Bestätigung bzw. Betonung des Gehalts der inhaltlichen Äußerungen statt.

Das schnelle Sprechen von Probandin A am Anfang ihrer Aussage unterstreicht die inhaltliche Aussage über die spannungsgeladene bzw. stressige Situation, in der sie sich als Instrumentalschülerin befindet, wenn sie im Alltag zum Unterricht kommt. Durch die weitere Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit macht sie deutlich, dass sie sich auch in der aktuellen Unterrichtssituation als Instrumentalistin, die auf dem Instrument noch nicht so weit fortgeschritten wie die anderen Teilnehmer der Gruppe ist, unter

---

<sup>314</sup> Kommentierte Transkription der Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

Spannung fühlt. Die anschließende emotionale Äußerung in Form des Lachens steht für die Spannungslösung in der aktuellen Sprechsituation und gleichzeitig für die Erleichterung auf der inhaltlichen Bedeutungsebene, die Probandin A in Zusammenhang damit spürt, dass beim Einstieg in den wahrnehmungszentrierten Unterricht, das Musikinstrument außen vor blieb. Der emotionale Spannungsbogen wird noch einmal durch die pointierte Äußerung Nr. 47 von Proband B und das gemeinsame Lachen mit Probandin A erhöht, indem sich beide auf einer gemeinsamen gefühlsmäßigen Ebene die Übereinstimmung ihrer Ansichten bestätigen. Mit seinem wohlwollenden Lachen vor der Pointe unterstützt Proband B gleichzeitig Probandin A, die in Äußerung Nr. 46 auf der inhaltlichen Ebene unfreiwillig komisch und gleichzeitig hilflos wirkt, indem sie ihren Sprachfluss mehrfach unterbricht. Mit dem abschließend leise gesprochenen Satz von Probandin A findet noch einmal auf der Sprachebene eine beruhigende Entspannung statt. Gleichzeitig signalisiert Probandin A aber auch das vorläufige Ende eines Sinnabschnitts in ihrem Gedankengang. Die emotionale Übereinstimmung zwischen den Probanden A und B findet im weiteren Verlauf des Dialoges auf der Ebene des Gehalts der Äußerungen eine Bestätigung. Gleichzeitig findet eine Fortsetzung des Gedankengangs statt.

Nachdem Probandin A in der Reflexion vor allem die Einflüsse der Körperwahrnehmungslektionen auf der Gefühlsebene anspricht, wendet sich Proband B in seiner Fortsetzung des Gedankengangs der Ebene der störenden, abschweifenden Gedanken zu, die zu Blockaden im Instrumentalunterricht führen und denen man durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen wirksam begegnen kann. Proband B spricht hier erneut den Aspekt der Einstimmung und Sammlung durch die Körperwahrnehmungslektionen an. Er bemängelt außerdem die normale Einstiegssituation in den Instrumentalunterricht mit dem Literaturspiel nach Noten, in der er sich durch den beobachtenden Lehrer als bewertet und kontrolliert empfindet. Die Einstiegssituation in den WIU erlebt er als nicht kontrolliert.

"49. B: Das stimmt, vor allem weil es so kognitive Sachen erstmal ausschaltet. Wenn ich mich dann sofort an Literatur setze oder technische Übungen, dann macht man, glaube ich, häufig den Fehler, man schaltet sofort den Kopf wieder ein. Und wenn man solche Atemübungen macht; gut wenn die.., wenn man das nicht gewohnt ist die zu machen, dann muss man sich auch darauf erstmal konzentrieren. Man fühlt dann erstmal genauer in sich rein ... man nimmt zwar Dinge wahr, aber die haben nur mit einem selbst zu tun.

Also, wenn man jetzt sofort Literatur spielen würde, dann.., jetzt gerade in einer Unterrichtssituation, dann ... dann ist ja der Lehrer im-

mer mit geschärften Augen und Ohren vor allem auch da und kontrolliert dann sofort und macht auch Verbesserungsvorschläge. Und das passiert da ja so eigentlich nicht. Das ist eine ganz.. ganz neutrale Situation!" <sup>315</sup>

Der Effekt der günstigen Einstimmung wurde von Proband B mit der Vorstellung assoziiert, dass eine Fokussierung in der Aufmerksamkeit stattfindet, wenn überflüssige kognitive Aktivitäten „ausgeschaltet“ werden. Durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen am Beginn einer Unterrichtsstunde kann im Gegensatz beispielsweise zum unmittelbaren Einstieg mit Literaturspiel oder Etüden ebenfalls eine Zentrierung auf die Wahrnehmung bewirkt werden.

Diese Beispiele aus dem Gruppenunterricht machen deutlich, dass Forderungen aus der Beziehungsdidaktik durch die bewusste Einplanung und Berücksichtigung wahrnehmungszentrierter Unterrichtsinhalte erfüllt werden können. Dass in Bezug auf die besondere Situation des Instrumentalunterrichts Überlegungen in dieser Hinsicht sehr wichtig sind, möchte ich hier kurz an einem weiteren Beispiel darstellen. Eine weitere Ursache für eine mangelhafte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht liegt in der oben schon von Kersten Reich erwähnten Illusion der Lehrenden über das Lernen und hat mit dem pädagogischen Robinson-Modell zu tun.

Die Situation des Instrumentalschülers ist außerhalb des Unterrichts dadurch gekennzeichnet, dass er individuell lernt, indem er übt. Dieser Vorgang des Übens unterliegt seiner eigenen Verantwortung und wird nur in seltenen Fällen im Unterricht selbst in Zusammenarbeit mit dem Lehrer reflektiert. Es werden nur die Ergebnisse des Übens, die erreichten oder nicht erreichten Ziele im Unterricht thematisiert. In dieser Hinsicht ist der Instrumentalschüler ein Einzelkämpfer. Wenn er nicht durch Zufall oder besondere Voraussetzungen eine für ihn effektive oder befriedigende Art und Weise des individuellen Lernens bzw. Übens entdeckt hat, wird das Instrumentalspiel für ihn eventuell zu einer Sisyphusarbeit. In Bezug auf die körperlichen Auswirkungen falsch verstandenen bzw. ausgeführten Übens kann der Schüler so in einen Teufelskreis geraten, weil er z.B. auf körperliche Verspannungen oder Blockaden, die ein ungehindertes, fließendes Musizieren verhindern, mit erhöhter Anstrengung und fortgesetztem falschen Üben reagiert.

Eine systematische Didaktik des instrumentalen Übens liegt meinem Wissen nach noch nicht vor. Auf praktischer Seite könnte das Üben z.B. unter

---

<sup>315</sup> Kommentierte Transkription der Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

regelmäßiger Supervision des Instrumentallehrers erfolgen, damit entsprechende Themenstellungen systematisch praktisch und theoretisch bearbeitet werden könnten. Die Schüler müssten in diesem Prozess selbst zu Didaktikern werden, um bewusst den selbst gesteuerten Lernprozess, der sich beim instrumentalen Üben vollzieht, vorbereiten, durchführen, planen und auswerten zu können.

## Zu Punkt 2: Aspekte der Beziehungsdidaktik auf der Ebene der Körper- und Wahrnehmungsarbeit

Die Durchführung von Körper- und Wahrnehmungsarbeit stellt im WIU ein zentrales Lernfeld dar. Bezüglich der damit vermittelten Unterrichtsinhalte ist ein besonders sensibles Vorgehen des Lehrers nötig, welches viel Einfühlungsvermögen und Kontakt zu den Schülern erfordert. In diesem Sinne ist die Beziehungsdidaktik und damit die Förderung kommunikativer Prozesse, auch auf nonverbaler Ebene, bei der Behandlung dieses Lernfeldes ein grundlegendes Element bei der Durchführung des Unterrichts, auf das auf keinen Fall verzichtet werden kann. Zu den entsprechenden Kompetenzen, die damit in Zusammenhang stehen, gehören z.B. die Fähigkeit zur begleitenden Anleitung der Körperwahrnehmungslektionen und die Notwendigkeit entsprechender eigener Erfahrungen, um die körperlichen und seelischen Prozesse, die durch die Praxis bestimmter Körperwahrnehmungslektionen ausgelöst werden können, begleiten zu können.

Die Gestaltung der Lehrerrolle sollte systemisch auf ein einführendes Verstehen und auf eine Wertschätzung der Schüler hin ausgerichtet sein, damit die Schüler sich während der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen öffnen können. Weiterhin wichtig ist eine systemische Ausrichtung auf den Aspekt der Teilnehmerorientierung.

Die Teilnehmerorientierung ist insofern von besonderer Bedeutung, als dass es bei den Körperwahrnehmungslektionen in Bezug auf die Wahrnehmung keine richtigen oder falschen Wahrnehmungen gibt, sondern dass nur die Teilnehmer bzw. Übenden die spezifische Qualität ihrer Wahrnehmungen registrieren können. Das gilt auch für den Fall, wenn z.B. bestimmte Bewegungsabläufe aus der Beobachtung des Anleiters heraus von außen ungeschickt oder vielleicht falsch wirken.<sup>316</sup> Weil es bei den Kör-

---

<sup>316</sup> Eine direkte Korrektur sollte nur in dem Fall erfolgen, wenn bei der sprachlichen Übermittlung der Bewegungsinstruktion oder bei der Nachahmung einer bestimmten Bewegung offensichtliche Missverständnisse passiert sind. In diesem Fall sollte der Anleiter die Übermittlung unter Einbeziehung oder Betonung eines neuen Aspektes wiederholen.



perwahrnehmungsübungen nicht um besonders schöne oder gelungene Bewegungsausführungen wie z.B. beim Eiskunstlauf geht, sondern um eine Erweiterung oder Vervollständigung der Wahrnehmung des Körperbildes, sollte der Anleiter erst einmal in Erfahrung bringen, ob sich die Wahrnehmungen des Teilnehmers mit seinen (äußeren) Beobachtungen in Übereinstimmung bringen lassen.

Erst nach der Klärung dieses Sachverhaltes wird es für den Anleiter überhaupt erst möglich sein, auf den körperlichen wahrnehmungsbezogenen Kontext entsprechend zu reagieren und sich die folgenden Schritte der weiteren Planung des Vorgehens zurechtzulegen. Bei diesem Vorgang spielen erneut Beziehungsaspekte und ein systemisches Vorgehen wie z.B. ein wertschätzendes Verhalten dem Schüler bzw. Teilnehmer gegenüber eine wesentliche Rolle. Konkret auf diesen Fall bezogen bedeutet das, an erster Stelle nachzuempfinden und zu beobachten, was ist, und anschließend eine Distanz aufzunehmen und nach der Wertschätzung mit dem Teilnehmer eine Veränderung bzw. Lösung des bestehenden Problems vorzunehmen, falls das überhaupt vom Teilnehmer bzw. aus Sicht des Teilnehmers erwünscht ist. In systemischer Hinsicht besteht hier die Chance zum Lernen durch Perspektivenvielfalt, die sich aus dem Abgleich unterschiedlicher Sichtweisen und damit verbundener Hypothesenbildungen ergibt.

Unter bestimmten Umständen ist es aus der beziehungsdidaktischen Perspektive nötig, eine andere Meinung bzw. Einschätzung, die sich bei der gemeinsamen Arbeit im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht ergibt, als „markierten Dissens“<sup>317</sup> stehen zu lassen. Hieraus können sich im weiteren Verlauf ebenfalls positive Veränderungen ergeben, z.B. als Folge daraus, dass sich der Schüler bzw. Teilnehmer mit seiner abweichenden Meinung bzw. Einschätzung der Lage, vom Lehrer ernst genommen bzw. wertgeschätzt fühlt.

Gerade im Unterricht mit erwachsenen Instrumentalschülern ist dieser Aspekt wichtig, weil der Erwachsene in Hinblick auf seine Fähigkeiten und Möglichkeiten in der Stimmung oft zwischen Euphorie und Skepsis hin und her schwankt. Hier ist beim Lehrer eher die Einnahme einer Haltung wichtig, in der einerseits eine wertschätzende Anteilnahme und ermutigende Unterstützung zum Ausdruck gebracht wird und andererseits unter Wahrung des Respekts beharrlich die Vertretung der eigenen Position begründet wird. Wichtig ist es auch den Schüler zu motivieren trotz der Skepsis Neues auszuprobieren oder es zumindest einmal eine Zeit lang wirken zu lassen, ohne dass er sich dabei selbst unter Druck setzen sollte.

---

<sup>317</sup> Reich (2006), 37.

Zur Verdeutlichung dieses, in gewisser Weise „vertrauensbildenden“ Prozesses, der sich auch über einen längeren Zeitraum erstrecken kann, möchte ich hier ein Beispiel aus dem Unterrichtsversuch einfließen lassen.

Probandin D äußerte am Beginn des Unterrichtsversuchs während der Pilotphase in der kommentierten Transkription der 2. Gruppendiskussion vom 2.10.2005 das Anliegen, zusätzlich zum wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht der Untersuchung noch ihren „normalen“ Instrumentalunterricht weiterzuführen. Darin unterscheidet sie zwischen dem wahrnehmungszentrierten Gitarrenunterricht aus der Studie und ihrem normalen Gitarrenunterricht an der Musikschule. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte Probandin D an beiden Unterrichtsformen parallel teilgenommen. Bei der gemeinsamen Terminabsprache in Hinblick auf die Hauptphase der Untersuchung offenbarte sich bei Probandin D ein zeitliches Problem, das mit der Wahrnehmung der Termine beider Unterrichtsformen zusammenhing. Probandin D hätte dann für die Dauer des Unterrichtsversuchs von 12 Wochen pro Woche je zweimal Einzelunterricht von 45 bzw. 60 Minuten Dauer und einmal Gruppenunterricht von 90 Minuten Dauer zu absolvieren gehabt.<sup>318</sup>

In dieser Situation musste sie sich zwischen beiden Unterrichtsformen entscheiden, weil sie für sich die Möglichkeit ausgeschlossen hatte, dass bestimmte Unterrichtsinhalte aus ihrem normalen Einzelunterricht mit in den wahrnehmungszentrierten Einzelunterricht übernommen werden könnten.<sup>319</sup>

In dem folgenden Kommentar aus der zweiten Gruppendiskussion fasst sie ihre Bedenken bzw. Vorbehalte gegenüber dem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht<sup>320</sup> zusammen, indem sie bestimmte Vorteile ihres („normalen“) instrumentalen Einzelunterrichts herausstellt. Gleichzeitig wird aber besonders im zweiten Teil des Zitats deutlich, dass bei ihr eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die für sie erreichbaren Unterrichtsziele des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts zu Tage tritt, die auch mit ihrem Alter zu tun hat. Diese Unsicherheit schlägt sich auch im

---

<sup>318</sup> Die längeren Unterrichtszeiten betreffen den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht der Studie. Die längeren Zeitdauern hingen mit den Interviews bzw. Gruppendiskussionen zusammen, die im Anschluss an den Unterricht stattfanden.

<sup>319</sup> Probandin D sagte auf die Frage, ob es nicht möglich wäre, (Musik-) Stücke oder Elemente aus Stücken aus ihrem Einzelunterricht im Unterricht der Studie aufzugreifen: "Die sind nicht aufzugreifen. Die kann man nicht aufgreifen." Gruppendiskussion 2 vom 1.10.2005.

<sup>320</sup> Die Aussage von Probandin D steht unter dem Eindruck der gerade vorangegangenen 2. Gruppenunterrichtsstunde der Pilotphase. Insofern betrifft ihre Kritik hauptsächlich Unterrichtsinhalte und methodische Herangehensweisen des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts in der Gruppe.

Sprachfluss nieder. Dieser ist von etlichen Pausen unterbrochen<sup>321</sup> und durch fragende Hebungen<sup>322</sup> in der Stimme gekennzeichnet, die in Verbindung mit dem Partikel „nicht“ stehen. Sie wendet sich damit suggestiv fragend an die anderen Teilnehmer<sup>323</sup> der Gruppendiskussion.

"184. D: Und vielleicht noch einen Satz zu meinem materialistisch klingenden Einwurf, dass ich meinen normalen Gitarrenunterricht weitermachen möchte. Das hat natürlich auch den Hintergrund, dass ich den Ehrgeiz habe, technisch und in jeder Hinsicht halt auf der Gitarre weiterzukommen. Das ist ja hier, das waren ja Einübungen, die so den Zugang zur Musik, einen breiteren Zugang zur Musik schaffen sollten und einfach (stockend)... Ja, die dann eben auch relativ einfache Übungen beinhalten, nicht (?), um dann das Zusammenspiel zu trainieren und so weiter und sofort, nicht (?), (betont) aber, die eben ganz andere Dinge beinhalten, als der Individualunterricht, der eben (stockend)... ja, darauf gründet eben... (kleine Pause) technisch und in jeder Hinsicht musikalisch weiterzukommen und das ist mir genauso wichtig und das ist halt... Ja, vielleicht hat das auch etwas mit meinem Alter zu tun, ich habe ja nicht mehr 30 Jahre vor mir, so ich, jetzt nicht (?). Hoffe ich, dass ich im Alter noch Gitarre spielen kann, aber das ist eben für mich... So im Augenblick und das war immer für mich von besonderer Bedeutung, eben auch zuhause auf der Gitarre bestimmte Dinge zu üben, die ich eben vorher im Unterricht (stockend)... dann auch vermittelt bekommen habe." <sup>324</sup>

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, das Zitat von Probandin D ausführlich zu explizieren. Stattdessen möchte ich einige Kernaussagen zusammenfassen:

- Kritikpunkte von Probandin D im Hinblick auf den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht:
  - Die Unterrichtsinhalte des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts bestehen aus Einübungen, die einen breiteren Zugang zur Musik schaffen sollen und deshalb relativ einfach sind bzw. relativ einfache Übungen beinhalten.

<sup>321</sup> Vergleiche hierzu die Auslassungspunkte in der kommentierten Transkription, durch die kurze Pausen im Gesprächsfluss gekennzeichnet werden.

<sup>322</sup> Diese Hebungen sind durch (?) in der kommentierten Transkription gekennzeichnet.

<sup>323</sup> Es handelt sich hierbei um die Probanden A und B. Proband C ist aufgrund der Krankheit einer seiner Kinder nicht anwesend.

<sup>324</sup> Kommentierte Transkription der Gruppendiskussion 2 vom 2.10.2005.

- Diese relativ einfachen Übungen stehen in Zusammenhang mit dem Training des instrumentalen Zusammenspiels in der Gruppe.
- Beim Gruppenunterricht bzw. dem instrumentalen Zusammenspiel in der Gruppe werden instrumentale Fertigkeiten vermittelt, die in technisch-musikalischer Hinsicht nicht so anspruchsvoll zu sein scheinen, wie Probandin D sie vom „normalen“, individuellen Einzelunterricht her kennt.
- Äußerungen von Probandin D, in der die Wertschätzung für ihren „normalen“ instrumentalen Einzelunterricht zum Ausdruck kommt.
  - Die Unterrichtsinhalte bzw. Ziele des normalen Gitarrenunterrichts kommen dem persönlichen Ehrgeiz von Probandin D entgegen, technisch und in jeder Hinsicht (musikalisch) auf der Gitarre weiterzukommen.
  - Der normale Gitarrenunterricht mit seinen Zielsetzungen scheint in Hinblick auf das Alter von Probandin D angemessener, bzw. effektiver zu sein als der wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht.
  - Die technisch-musikalischen Unterrichtsinhalte und damit in Zusammenhang stehende Aufgabenstellungen aus dem normalen Gitarrenunterricht lassen sich (einfach) zuhause üben.

Neben der argumentativen Ebene, in der inhaltliche Vorbehalte gegenüber dem wahrnehmungszentrierten Unterricht, wie z.B. die untergeordnete Stellung technisch-musikalischer Lernfelder, zur Sprache kommen, gibt es in den Äußerungen von Probandin D ebenfalls eine Botschaft auf der Gefühlsebene. Auf dieser Ebene spiegelt sich einerseits eine Unsicherheit gegenüber der neuen Unterrichtssituation in der Gruppe wieder und andererseits ein Aufbegehren dagegen, dass im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht andere Zielsetzungen als im normalen Gitarrenunterricht im Vordergrund stehen.

Diese Zielsetzungen betreffen z.B. die Schaffung eines breiten musikalischen Zugangs, die Fähigkeit der Entwicklung zur musikalischen Improvisation und die Förderung der Aufgeschlossenheit des Musizierens in der Gruppe. Diese Zielsetzungen und daraus resultierende Arbeitsmethoden sind für Probandin D neu. Deshalb ist ihre Unsicherheit auch subjektiv gerechtfertigt und stellt in dieser Hinsicht keinen Grund dar, z.B. an ihrem Engagement Aufgeschlossenheit für ihre Teilnahme am wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht der Untersuchung zu zweifeln.

Auf der Ebene der Beziehungsdidaktik bedeutet diese Analyse für den Lehrer, dass er die teilweise emotional begründeten Vorbehalte ernst nimmt, auf der anderen Seite aber darauf hinweist, dass die Zielsetzungen im wahrnehmungszentrierten Unterricht und die zu ihrer Erreichung führenden Methoden ebenfalls anspruchsvoll sind und in Hinblick auf das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten zu Erfolgen führen können.

In fachdidaktischer Hinsicht muss berücksichtigt werden, dass untergeordnete Zielsetzungen im Unterricht für den Schüler transparent werden und im Unterricht immer wieder Raum dafür geschaffen wird zu lernen, auf welche Weise zu Hause was ohne den Lehrer geübt werden kann. Das bedeutet für den Lehrer auch klare Anweisungen für das häusliche Üben zu geben, den Fortschritt des Schülers zu würdigen und Interesse an den individuellen Schwierigkeiten, die in Zusammenhang mit der selbstständigen Arbeit auftreten, zu zeigen.

In Hinblick auf den gerade geschilderten Fall hat sich die Haltung bzw. Einstellung von Probandin D im weiteren Verlauf des Unterrichtsversuchs geändert. Die gemeinsame Arbeit verlief zunehmend konstruktiv und die wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalte konnten in gemeinsamer Zusammenarbeit individuell differenziert, variiert und angepasst werden.

Der Erfolg der Arbeit äußerte sich z.B. darin, dass sich Probandin D mit den im Unterricht gewonnenen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Lage sah, selbstständig an den Musikstücken aus ihrem alten Repertoire weiterzuarbeiten. So stellte Probandin D am 19.1.2006 in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs resümierend in ihrer Reflexion zur Einzelstunde fest:

"Die Stunde hat mir viel gebracht, ich habe das Gefühl, dass ich ein gutes Stück musikalisch weitergekommen bin. Die Inhalte aus der Untersuchung bringen mir so viel, dass ich das andere<sup>325</sup> zurückstelle. Das ist besser, als zu viel zu machen. Die Rumba spiele ich jetzt zusätzlich zu Hause. Dabei übe ich Teile aus dem Stück, um diese dann allmählich besser zu spielen."<sup>326</sup>

---

<sup>325</sup> Gemeint ist die Erarbeitung von weiteren, neuen Stücken anhand von Notenmaterial nach der herkömmlichen Unterrichtsmethode in einer zusätzlichen Unterrichtsstunde.

<sup>326</sup> Protokoll aus der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin D vom 19.1.2006.

Zu Punkt 3: Aspekte der Beziehungsdidaktik auf der Metaebene als:

- Reflexionsprozesse z.B. in Bezug auf festgestellte Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung, die in Verbindung mit dem Unterricht stehen.
- Feed-back der Schüler zum Unterricht und zu Fragen der Unterrichtsgestaltung und -inhalte.

Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik auf der Metaebene lassen sich z.B. auf konstruktive Aspekte zurückführen. Das bedeutet in Hinblick auf den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht, dass die Teilnehmer im Unterricht selbstständig arbeiten, Methoden anwenden und selbstständig weiterentwickeln, beim selbstständigen Üben Aspekte der wahrnehmungszentrierten Arbeit weiterentwickeln und Transferleistungen erbringen etc. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn die Teilnehmer ihre selbstständiges Vorgehen und ihre Arbeitsmethoden auch aus einer Beobachter-sicht heraus reflektieren könnten. Die wahrnehmungszentrierte Arbeit im Instrumentalunterricht, in dem die Möglichkeit zur Reflexion für die Teilnehmer als fester Bestandteil miteingeplant ist, bietet dabei den Rahmen, um die damit verbundenen Kompetenzen kennen zu lernen und einzuüben. Die Bedeutung der Reflexion für die Vertiefung von Unterrichtsinhalten im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht wurde von den Probanden bzw. Teilnehmern schon in der ersten Gruppendiskussion vom 24.9.2005 ausführlich diskutiert. Die Einführung dieses Themas innerhalb des Gesprächsverlaufs der Diskussion steht inhaltlich in direktem Zusammenhang mit den wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalten. Insofern spiegelt sich in diesem Teil der Gruppendiskussionen im roten Faden des Gesprächsverlaufs die Struktur des vorausgegangenen Unterrichtsablaufs:

1. Praxis der Körperwahrnehmungslektion. (Thema: Einführende Atemübung aus dem Qi Gong. Dauer circa 15 Min.)
2. Gemeinsames, vom Hören geleitetes Musizieren in der Gruppe. (Vor- und Nachspielen kleiner melodischer Motive zu einem metrischen Grundpuls, elementare Improvisation über das Thema des Kinderliedes „Bruder Jakob“. Dauer circa 35 Minuten)
3. Gruppendiskussion mit Leitfragen zum Gesprächseinstieg.

Ich möchte hier Probandin A. zitieren, die das Thema der Reflexion in den Gesprächsverlauf der Gruppendiskussion einbringt. Unmittelbar vorausgegangen ist ein Dialog zwischen den Probanden B und D, in dem sie unter anderem auf die Wichtigkeit der Einbeziehung und Verknüpfung der bei-

den Hauptlernfelder (s.o. Punkt 1. und 2.) des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts eingingen. Nach einer kurzen Erläuterung von mir dazu erwiderte daraufhin Probandin A.:

"Das ist jetzt auch noch etwas, um die Reihenfolge sozusagen weiter fortzusetzen, dass man also von den Körperübungen und dann dem Instrument spricht, die Reflexion ja auch oft zu kurz kommt.

Auch für sich persönlich, wenn man Unterricht hatte. Gut, wenn ich nach Hause fahre, dann denke ich manchmal: Ha, was war denn jetzt? Oder ich singe das Stück noch einmal, wenn ich Gesangsunterricht hatte. Nun, es ist mit meiner Gesangslehrerin so, dass wir ständig rumreflektieren, was denn gerade passiert ist. Aber ich habe jetzt anderen Unterricht gehabt, da passiert das jetzt: Da packe ich meine Tasche und gehe und dann kommt sofort wieder etwas Neues.

Klar, dann übe ich vielleicht am nächsten Tag wieder oder so, aber ich habe mir nicht direkt danach noch mal Gedanken gemacht: Was ist denn heute so passiert? Was hat das denn bewirkt? Was ist inhaltlich gewesen und was hat das bewirkt? Wo habe ich mich wie gefühlt? Und sich diese Zeit auch zu nehmen, das kommt auch oft zu kurz. Und zwar alleine, dann aber auch mit dem Lehrer zusammen, weil der ganz andere Aspekte noch mal von außen sieht." <sup>327</sup>

Probandin A spricht aus eigener Erfahrung über einen erlebten, wichtigen Bestandteil ihres Gesangsunterrichts: die Möglichkeit zur Reflexion. Sie bringt damit die Bedeutung der Reflexion über Unterrichtsinhalte, subjektive Erfahrungen und Wahrnehmungen in Zusammenhang mit dem Gesangsunterricht bzw. Instrumentalunterricht in die Gruppendiskussion ein. Für sie hat die Reflexion, als inneres Zwiegespräch oder gemeinsam mit dem Lehrer, große Bedeutung für die Aufarbeitung und Vertiefung der Unterrichtsinhalte. Die Bedeutung der Reflexion liegt quasi in der Fortsetzung des Unterrichts- bzw. Lernprozesses im persönlichen Bereich.

Die Unterrichtsinhalte werden auf diese Weise durch die Reflexion in die eigene Lebenswirklichkeit integriert. In der Fortführung ihres Gedankengangs geht Probandin A. noch einmal genauer auf die Rolle des Lehrers als Beobachter von Wahrnehmungsprozessen und auf die damit verbundene Bedeutung der Möglichkeit zur Reflexion ein:

"Weil der ganz andere Aspekte noch mal von außen sieht: Ich weiß, wie ich mich gefühlt habe beim Bewegen. Ich weiß aber nicht, wie

---

<sup>327</sup> Kommentierte Transkription der Gruppendiskussion 1 vom 24.9.2005.

das ausgesehen hat. (Sehr schnell) Also, wir hatten diese Übung nach Feldenkrais auf dem Boden, (an I<sup>328</sup> gewendet) als du gesagt hast: "Oh, jetzt sieht es aber sehr durchlässig aus." Wo ich aber dachte: "Ich fühle mich gerade total steif!" Also, diese Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung können ja auch sehr unterschiedlich sein z.B., dass man diese Reflexion nicht nur alleine macht, mit sich, sondern auch mit jemand fachlich Versiertem." <sup>329</sup>

Probandin A erläutert hier am Beispiel einer Körperwahrnehmungslektion aus einer Einzelstunde des Unterrichtsversuchs die Wichtigkeit des Lehrers in der Beobachterrolle. Der Lehrer als Anleiter bzw. Begleiter von Wahrnehmungsprozessen im Unterricht gibt dem Schüler darüber hinaus wichtige Rückmeldungen aus der Sicht als Beobachter des Schülers im wahrnehmungszentrierten Lernprozess. Der Schüler kann dadurch quasi seine Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung (des Lehrers) abgleichen und entwickelt dadurch eine Mehrperspektivität in der Körper- und Selbstwahrnehmung. Auf einer Metaebene werden diese Erfahrungen wichtig für die eigene Übernahme der Beobachterrolle, z.B. beim eigenen Unterrichten. Die Bedeutung der Reflexion liegt hier in der Möglichkeit, Wahrnehmungen zu verbalisieren und damit in andere Kontexte zu stellen.

Wichtige subjektive Voraussetzungen für die Reflexion in Bezug auf die Beziehungsdidaktik sind die Bereitschaft zur Kommunikation und ein wertschätzendes Verhalten sich selbst, aber auch den anderen Teilnehmern und dem Leiter gegenüber. Die besondere Komponente der wahrnehmungszentrierten Arbeit liegt hierbei auf dem Aspekt der Schulung der Selbstwahrnehmung und bei der Gruppenarbeit auch auf der Fremdwahrnehmung. Ausgangspunkte sind dabei z.B. folgende Fragen:

- Wie fühle ich mich im Moment?
- Wie verändern sich meine Wahrnehmungen, wenn ich meine Wahrnehmungen während der Praxis der Körperwahrnehmungsübungen oder im vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht bewusst registriere?

Die Erfahrungen aus dieser Wahrnehmungsarbeit sollen als Grundlage, als Basis für die Übernahme eines Perspektivenwechsels der eigenen Rolle dienen, indem z.B. von der Teilnehmer- in eine Beobachterrolle gewechselt wird. Auf der Metaebene übernimmt der Lehrer als Anleiter und Moderator

---

<sup>328</sup> Mit I ist der Verfasser in seiner Rolle als Anleiter bzw. Moderator gemeint.

<sup>329</sup> Kommentierte Transkription der Gruppendiskussion vom 24.9.2005.



dieser Prozesse eine Doppelrolle. Er muss auf der Reflexionsebene Gespräche moderieren und eine systemisch reflektierte Beziehungsdidaktik umsetzen und andererseits Anleitung zur Selbstreflexion geben, das heißt auf einer fachlichen Ebene z.B. Methoden zur Selbstreflexion, zur Gesprächsführung oder zur teilnehmerorientierten Beratung weitergeben.

### 3. Der empirische Teil

#### 3.1. Die Darstellung des Unterrichtsversuchs

##### 3.1.1. Ein Überblick über das Vorgehen

In der nachfolgenden Dokumentation des Unterrichtsversuchs zum wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht liegt das Hauptaugenmerk auf der Vorstellung und Auswertung der pädagogischen Praxis einschließlich der methodisch-didaktischen Strukturierung. Dies beinhaltet z.B. die langfristige didaktische Planung des Unterrichtsversuchs in Hinblick auf die Unterscheidung des Gesamtablaufs in eine Einstiegs-, Haupt-, und Schlussphase<sup>330</sup> und die Aufstellung der jeweiligen Ziele, Methoden und Inhaltsstrukturen für die entsprechenden Unterrichtsformen des instrumentalen Einzel- und Gruppenunterrichts.

Hierbei ergeben sich auch Überschneidungen mit dem Ablauf des qualitativen Forschungsprojektes<sup>331</sup>, welches ebenfalls dreiteilig, in eine Pilot-, Haupt- und Schlussphase, eingeteilt ist. Die Pilotphase des vorliegenden qualitativen Forschungsprojektes nach dem Modell der offenen Handlungsforschung entspricht auf der Ebene der Planung und Durchführung des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts den jeweiligen Einstiegsphasen in den Einzel- bzw. Gruppenunterricht. In der Chronologie des Unterrichtsversuchs folgen dann die längerfristig angelegten Unterrichtssequenzen des instrumentalen Einzel- bzw. Gruppenunterrichts der Haupt- bzw. Schlussphase. Ein weiteres Thema, bei dem sich Überschneidungen zwischen der Darstellung des Unterrichts und dem Anliegen des qualitativen Forschungsprojektes ergeben, ist das der Auswertung der Un-

---

<sup>330</sup> Die Schlussphase des Unterrichtsversuchs umfasst mit Blick auf die langfristige Planung und die methodisch-didaktische Strukturierung die Gruppenunterrichtsstunden ab dem 28.1. 2006 bis zum 4.3.2006, in denen zum Teil Projekte der Unterrichtsreihe zum Abschluss gebracht wurden. In Bezug auf das damit verbundene qualitative Forschungsprojekt sind vor allem die beiden Gruppenunterrichtsstunden vom 11.2.2006 und vom 4.3.2006 von besonderer Bedeutung. Am 11.2.2006 hatten die Probanden die Gelegenheit zur Gesamtreflexion zum Verlauf der Hauptuntersuchung bzw. des Unterrichtsversuchs. Am 4.3.2006 hatte ich sie um ein Feed-back zu den von mir vorgestellten Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung gebeten, die als Validierung der vorläufigen Forschungsergebnisse zum wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht dienen sollten. Vergleich hierzu auch: Grafik 1 im Kapitel 3.2.

<sup>331</sup> Die genaue Vorstellung des qualitativen Forschungsprojektes einschließlich der Vorstellung der verschiedenen Phasen und der Begründung und Auswertung des Erhebungsmaterials befinden sich nachfolgend in den Kapiteln 3.9 und 3.10.

terrichtsergebnisse, z.B. in Hinblick darauf, ob bestimmte Unterrichtsziele des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts erreicht wurden und ob die Schüler bzw. Probanden in ihrer subjektiven Wahrnehmung eine Veränderung bezüglich ihrer musikalisch-instrumentalen Kompetenzen festgestellt haben. Die Evaluation des Unterrichts in Bezug auf das Erreichen oder Nichterreichen der intendierten Unterrichtsziele ist Teil der Unterrichtsplanung und gehört damit zur Vorstellung der Unterrichtspraxis. Deshalb werde ich an ausgewählten Stellen hierzu meine eigene Einschätzung und in Zitaten die Einschätzung der Schüler zu konkreten Unterrichtsstunden einfließen lassen.

Die eher weit gefasste Evaluation des gesamten Unterrichtsversuchs anhand der inhaltsanalytischen Auswertung der systematisch erfassten Erhebungsdaten in Form der Einzelinterviews bzw. Gruppendiskussionen ist Teil des qualitativen Forschungsprojektes, das im Anschluss an die umfassende Darstellung des Unterrichts (Kapitel 3.1 bis 3.5) in den Kapiteln 3.7 und 3.8 genau vorgestellt wird. Weitere Anliegen, die mit der wissenschaftlichen Vorgehensweise verknüpft sind und die in diesen Kapiteln behandelt werden, bestehen z.B. in der erkenntniskritischen Prüfung des zugrunde liegenden Forschungskonzeptes und in der Offenlegung und Begründung der von mir gewählten wissenschaftlichen Vorgehensweise in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand. Die genaue Darstellung des Forschungsdesigns und die Validierung der Forschungsergebnisse sind wichtig, damit für den kritischen Leser nachvollziehbar wird, wie die Untersuchungsergebnisse der qualitativen Untersuchung zu Stande gekommen sind.

### **3.1.2. Ein Überblick über Aspekte der langfristigen Planung des Unterrichtsversuchs**

Ich möchte nun einen kurzen Überblick über einige Aspekte der längerfristigen Planung des Unterrichtsversuchs geben. In einem ersten Schritt habe ich mir Gedanken über die konkreten Unterrichtsinhalte und die methodisch-didaktische und organisatorische Planung des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts gemacht. Dabei erschien mir aus verschiedenen Gründen die Einbeziehung der unterschiedlichen Unterrichtsformen des instrumentalen Einzel- und Gruppenunterrichts sinnvoll.

Aus der instrumentalpädagogischen Perspektive ergänzen sich die beiden Unterrichtsformen in Hinblick auf die methodische Umsetzung der didaktischen Konzeption. Die Schüler können im Einzelunterricht individuell in die für sie neue Unterrichtsthematik eingeführt werden. Als Instrumentallehrer ist es mir möglich, individuell auf die vorhandenen Fähigkeiten und

Fertigkeiten der Schüler einzugehen, ihre persönlichen Wünsche z.B. in Hinblick auf die Abstimmung von Unterrichtszielen und -inhalten zu berücksichtigen. Im Gruppenunterricht hingegen stehen das instrumentale Zusammenspiel und die Realisierung von kleineren musikalischen Projekten, wie z.B. der Einstudierung und interne Aufführung von kleineren Kompositionen etc. im Mittelpunkt. Im Zusammenhang mit den klanglichen Möglichkeiten des Instruments Gitarre bietet das Ensemblesmusizieren ein befriedigendes musikalisches Ergebnis, dass mit vergleichsweise geringeren Anforderungen an die technisch musikalischen Fähigkeiten der einzelnen Schüler als beim solistischen Spiel verbunden ist.

Die Kombination der beiden Unterrichtsformen erscheint mir auch aus dem Grunde sinnvoll, weil bei einer Schülergruppe mit heterogenen Spielniveaus<sup>332</sup> im Einzelunterricht die Möglichkeit der individuellen Förderung der Schüler besteht, damit diese im Gruppenunterricht zusammen musizieren können bzw. auf das Zusammenspiel gut vorbereitet sind. Eine weitere wichtige Begründung für die Integration der beiden Unterrichtsformen liegt in den spezifischen Inhalten des WIU und deren praktischer Umsetzung. Da diese Unterrichtsinhalte normalerweise nicht schwerpunktmäßig im Einzelunterricht behandelt werden, benötigen die Schüler zumindest in der Einstiegsphase eine intensive individuelle Betreuung, damit sie sich mit den Aufgabenstellungen, die mit diesen Lernfeldern verbunden sind, vertraut machen können.. Auf der anderen Seite lassen sich Unterrichtsinhalte des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts wie z.B. die Einbeziehung von musikalischer Improvisation in den Instrumentalunterricht methodisch besonders gut im Gruppenunterricht umsetzen. Ebenfalls im Bereich der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslehren lassen sich bestimmte Unterrichtsziele und damit verbundene Inhalte, wie z.B. die Vorbereitung des Ensemblespiels durch bestimmte Körperwahrnehmungslektionen oder Qi Gong Übungen in der Gruppe sehr gut durchführen.

Aus der Perspektive der qualitativen Sozialforschung ergeben sich in Hinblick auf den Unterrichtsversuch mit den unterschiedlichen Unterrichtsformen des Einzel- bzw. Gruppenunterrichts weitere Argumente für die Begründung, die ich hier kurz anreißen möchte. Ein wesentliches Argument aus der Forschungsperspektive dafür, im Unterrichtsversuch Einzel- und Gruppenunterricht durchzuführen, liegt in den damit verbundenen, unterschiedlichen Möglichkeiten der Datenerhebung in Einzelinterviews bzw. Gruppendiskussionen.

---

<sup>332</sup> Vergleiche hierzu das nachfolgende Kapitel mit der Vorstellung der Schülergruppe bzw. der Einzelschüler.

Zu Beginn des praktischen Teils der Studie war zu erwarten, dass die Äußerungen der Probanden in den Einzelinterviews und in den Gruppendiskussionen in Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterschiedlich sein würden, weil in einer Gruppendiskussion gruppendynamische Impulse den Verlauf der Diskussion bzw. der Kommunikation der Probanden untereinander beeinflussen können. Dieser Eindruck bezüglich der Unterschiedlichkeit der Gesprächsinhalte der Gruppendiskussionen gegenüber den Einzelinterviews hat sich im Nachhinein bestätigt.<sup>333</sup> Darüber hinaus war in der Schlussphase der Untersuchung eine Validierung der vorläufigen Untersuchungsergebnisse in der Gruppe möglich, indem die Probanden ihre Meinung in der Gruppe vortragen konnten und auf diese Weise noch einmal viele Aspekte des Unterrichtsversuchs aus verschiedenen individuellen Blickwinkeln nachvollziehen konnten. Dadurch kam meiner Meinung nach der Unterrichtsversuch sowohl auf der Inhalts- wie auf der Beziehungsebene zu einem runden Abschluss, indem im Plenum Kritik und Zustimmung „öffentlich“ geäußert wurden.

Nach dieser Planungs- und Vorbereitungsphase des Unterrichts bestand mein weiteres Vorgehen darin, mir Gedanken über die Auswahl der Probanden bzw. die Zusammenstellung der Schülergruppe für den Unterrichtsversuch zu machen. Schließlich habe ich mich für vier Probanden entschieden, die mir als Schüler bzw. Schülerinnen aus meiner eigenen Lehrtätigkeit bekannt waren. Anschließend habe ich die möglichen Teilnehmer in einem persönlichen Gespräch über mein Forschungsprojekt informiert und den Wunsch an sie herangetragen, ob sie sich als Schüler bzw. Probanden zur Verfügung stellen würden. In dieser Hinsicht ergaben sich keine Probleme, weil sich die von mir angesprochenen Personen aufgeschlossen für das Forschungsprojekt bzw. die Teilnahme an der Studie und dem Unterrichtsversuch zeigten.

Vor Beginn der Studie habe ich die Teilnehmer dann noch einmal über die wichtigsten Punkte schriftlich informiert. In dieser Information wurden sie von mir z.B. auf ihre besondere Rolle als aktive Teilnehmer in Hinblick auf die Möglichkeit zur Beeinflussung des Forschungsablaufs im Rahmen der offenen Handlungsforschung hingewiesen. Des weiteren wurden sie in diesem Informationspapier auf die besonderen Aspekte des wahrnehmungszentrierten Schwerpunktes des Unterrichtsversuchs und die damit verbundenen Lernfelder genauer unterrichtet. Nach diesen Vorbereitungen startete dann die zweiwöchige Pilotphase des Forschungsprojektes bzw. die Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs.

---

<sup>333</sup> Näheres hierzu vergleiche ebenfalls mit den Angaben in den Kapiteln 3.9. und 3.10. dieser Arbeit.

Den gesamten Unterrichtsversuch mit seiner methodisch-didaktischen Planung, der Aufstellung der Unterrichtsziele und -inhalte werde ich wie folgt darstellen: Die Unterrichtsstunden der Einstiegsphase werden aufgrund ihres hohen Stellenwertes für den gesamten Unterrichtsversuch ausführlich in Hinblick auf die Planung, Durchführung und Auswertung beschrieben. Die Wichtigkeit der Einstiegsphase steht im Zusammenhang mit der Einführung der Schüler in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht und die weitere methodisch-didaktische Planung der nachfolgenden Unterrichtsphasen. Die Darstellung des Unterrichts der Haupt- und Schlussphase wird in einer tabellarischen Übersicht und in einer genaueren Beschreibung einzelner ausgewählter Unterrichtsstunden erfolgen. Die Einzelunterrichtsstunden sind jeweils den einzelnen Probanden A, B, C und D zugeordnet und erscheinen in dieser Reihenfolge. Danach erfolgt eine Übersicht über die Gruppenunterrichtsstunden.

Ich wende mich nun im weiteren Vorgehen zunächst der Vorstellung der Schülergruppe bzw. der Schüler des Unterrichtsversuchs zu. Dabei werde ich weiterhin auf Zusammenhänge der Auswahl der Gruppe in Hinblick auf das vorliegende Forschungsprojekt und auf einige psychologische Themenstellungen bezüglich des Erwachsenenalters der Schüler zu sprechen kommen.

### **3.1.3. Die Begründung der Entscheidung für erwachsene Schüler als Teilnehmer am Unterrichtsversuch**

Da ich mich bei der Durchführung des vorliegenden Unterrichtsversuchs auf die musikpädagogischen Überlegungen von Heinrich Jacoby<sup>334</sup> und auf seine praktische Arbeit in den Musikkursen mit erwachsenen Teilnehmern beziehe, habe ich mich bei der Auswahl der Probanden bzw. Schüler für vier Erwachsene mit musikalischen und instrumentalen Vorkenntnissen entschieden.

Die Anzahl von vier Teilnehmern erscheint auf den ersten Blick für die Gewinnung von aussagekräftigen Daten im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand des mit dem Unterrichtsversuch verbundenen Forschungsprojekts recht klein. Doch bei genauer Betrachtung wird deutlich, dass in Bezug auf die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden (circa 60 erteilte Einzel- bzw. Gruppenunterrichtsstunden über eine Dauer von 14 Wochen) und den damit in Zusammenhang stehenden Erhebungsdaten aus den

---

<sup>334</sup> Nähere Angaben zu Heinrich Jacoby und seinen (musik-)pädagogischen Vorstellungen befinden sich im 2. Kapitel dieser Arbeit.

offenen Interviews bzw. Gruppendiskussionen eine Datenmenge von erheblichem Umfang anfällt. Diese Erhebungsdaten bedürfen einer systematischen inhaltsanalytischen Auswertung. Außerdem wurde die Planung des Unterrichts in der Hauptphase gemäß dem Konzept der offenen Handlungsforschung immer wieder an die aktuellen Gegebenheiten und Bedürfnisse der Schüler angepasst. Aus der Analyse dieser Bedingungen lässt sich erkennen, dass eine qualitative Untersuchung mit einer größeren Schülergruppe den vorgegebenen Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde, da für sie größere personelle und finanzielle Ressourcen als für die hier von mir mit vier Probanden durchgeführte Untersuchung nötig wären.

Außerdem ist es in der qualitativen Sozialforschung wie z.B. der Einzelfallforschung durchaus üblich, mit einer geringen Anzahl von Probanden auszukommen. Das liegt daran, weil es in der qualitativen Forschung nicht darum geht, repräsentative oder verallgemeinerbare Ergebnisse zu erhalten. Ein wichtiges Untersuchungsanliegen ist es z.B., wie gesellschaftliche oder soziale Bedingungen aus subjektiver Sicht wahrgenommen werden und welche Schlüsse daraus zu ziehen sind. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse könnten dann auch quantitative Untersuchungen mit dem Ziel des Erhalts von repräsentativen Ergebnissen genauer projiziert werden.

Trotzdem habe ich mich bei meinem Forschungsprojekt bemüht, bei der Auswahl der erwachsenen Teilnehmer der Gruppe möglichst wenige Übereinstimmungen in Hinblick auf relevante Daten, die z.B. das Geschlecht, das Lebensalter<sup>335</sup> und den lebensweltlichen Hintergrund betreffen, zu erhalten. Bezogen auf diese genannten Parameter handelt sich um eine heterogene, alters- und geschlechtsthroughmischte Gruppe. Darüber hinaus hat das instrumentale Musizieren eine unterschiedliche subjektive Bedeutung im Alltag der Teilnehmer, die wiederum mit individuellen Bedürfnissen bezüglich der musikalischen Ziele und unterschiedlicher Motivation in Bezug auf die Bereitschaft zum Musizieren und Üben einhergeht.

Ein weiteres fachbezogenes Kriterium für die Zusammensetzung der Schülergruppe ergibt sich wie oben schon erwähnt aus den musikpädagogischen Vorstellungen von Heinrich Jacoby zur Klavierpädagogik bzw. zum Instrumentalunterricht. Er forderte für den Beginn eines Instrumentalunterrichts von den Schülern eine bereits vorhandene „Allgemeine Musikausbildung“ als Grundlage für die Entwicklung des Klangvorstellungsvermögens. Um in diesem Sinne einen vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht nach Heinrich Jacoby in dem vorliegenden Unterrichtsversuch nachvollzie-

---

<sup>335</sup> Die Probanden gehören zwar alle der Phase des Erwachsenenalters an, doch sind im Hinblick auf die allgemein psychische Disposition der Menschen in den verschiedenen Stadien des Erwachsenenalters unterschiedliche Phasen erkennbar, auf die ich nachfolgend noch genauer eingehen werde.

hen zu können, habe ich Gitarrenschüler ausgewählt, bei denen ich auf Grundkenntnisse im Bereich der allgemeinen Musiklehre und auf erste Erfahrungen im Bereich des Musikhörens in Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel (z.B. in Form des Nachspielens einstimmiger Melodien aus dem Gedächtnis) zurückgreifen konnte.

Außerdem habe ich mich in meiner Arbeit den erwachsenen Instrumentalschülern zugewendet, weil sie mir als Zielgruppe für meine Untersuchung aus den folgenden weiteren Überlegungen heraus plausibel erschien:

- Die von mir in der Untersuchung vermittelten Bewegungslehren sind von ihrem Ursprung her für Erwachsene konzipiert. In einer besonderen Modifikation sind sie zwar durchaus auch für Kinder und Jugendliche praktikierbar, dieses Vorgehen erfordert aber eine andere Herangehensweise an die Problemstellung.
- Erwachsene eignen sich insofern besonders gut als Probanden für diese Untersuchung, weil ich diese Untersuchung mit Methoden der qualitativen Sozialforschung durchgeführt habe. Erwachsene können ihre Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Unterricht in der Regel besser verbalisieren.
- Die Praxis der Körperwahrnehmungslehren basiert auf einer sensiblen Selbstwahrnehmung innerer Vorgänge, die phasenweise mit hoher Konzentration vonstattengeht und über einen längeren Zeitraum eine ruhige, ungestörte Atmosphäre benötigt.
- Das Problem der Spielhemmung und anderer körperlicher Verspannungssymptome, die Erwachsene beim instrumentalen Musizieren besonders betreffen, weil Stressoren die ungehinderte Atmung und/oder die Funktionen der Motorik bezüglich des Spielvorgangs negativ beeinflussen, ist sozusagen ein klassisches Arbeitsfeld für Körperwahrnehmungslektionen nach Feldenkrais oder ostasiatischer Bewegungslehren. Die regelmäßige Praxis könnte dazu verhelfen, dass die Hemmungen verringert werden und durch eine ungestörte Atmung eine Vertiefung der Wahrnehmung im sensomotorischen Bereich ermöglicht wird.
- Als Lehrer befinde ich mich insbesondere im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht in einer Art "Spagatsituation", die aus der Verantwortung resultiert, einerseits einen Schutzraum für die Schüler zu konstituieren und andererseits die gesamtgesellschaftlichen Erwartungen bezüglich der Ergebnisse des Instrumentalunterrichts im Blick zu behalten. Da Erwachsene diese gesamtgesellschaftlichen Erwartungen als Gruppe selbst repräsentieren und nicht wie z.B. bei Kindern, für die ihre Eltern als Stellvertreter diese Erwartungen the-



matisieren, besteht für mich als Lehrer die Möglichkeit im gemeinsamen Dialog Zielsetzungen für den Unterricht zu definieren. In diesem Dialog kann ein Freiraum für die Einbeziehung schöpferischer und wahrnehmungszentrierter Lernziele geschaffen werden, ohne dass leistungsbezogene Aspekte, wie z.B. das Erlernen instrumentaler Spieltechniken, in den Hintergrund geraten. Nur aus dieser gemeinsam erarbeiteten Vertrauenssituation heraus kann sich der erwachsene Instrumentalschüler auf neue und ihm unbekannte Lernfelder einlassen.

- Heinrich Jacoby, der seine Hauptaufgabe darin sah, die herkömmliche Auffassung von Begabt- und Unbegabtsein zu widerlegen, beschäftigte sich zu einem Großteil seiner Lebenszeit in seinen Arbeitsgruppen mit erwachsenen Menschen. Die musikalische Nachentfaltung ist in der musikpädagogischen Arbeit von Heinrich Jacoby ein Schwerpunktthema.

Damit vertritt Heinrich Jacoby nicht nur einen explizit musikpädagogischen sondern visionär auch einen allgemeinpädagogischen Standpunkt:

"Es braucht Zeit, um einigermaßen deutlich erkennen zu können, wo und inwieweit wir nicht so entfaltet sind, wie viele es auf Grund unserer Anlagen sein können. Entfaltungshinderndes muss so eindeutig erkannt werden, dass seine Wirksamkeit neutralisiert und eine Nachentfaltung eingeleitet werden kann. Unsere Erzieherverantwortung verlangt, dafür zu sorgen, dass die junge Generation nicht mehr den gleichen störenden und entfaltungshindernden Einwirkungen zum Opfer fallen muss, die uns beeinträchtigt und verstört haben, - Einwirkungen, die nicht etwa nur durch ungünstige gesellschaftliche Verhältnisse, sondern weitgehend und oft stärker durch lauter Liebe, aber aus Unkenntnis und Gedankenlosigkeit der Erziehenden bedingt waren ... Durch nichts lässt sich so deutlich die Richtigkeit der Forderung, dass die bessere Erziehung der Kinder über die Um- und Nacherziehung der Erzieher zu gehen habe, nachweisen als durch die bewusste Einsicht in die weitreichenden Folgen, die die jeweilige Qualität unseres eigenen Verhaltens für die Atmosphäre hat, in der andere Menschen, und vor allem die jungen, die Möglichkeit zu Entfaltung haben sollen." <sup>336</sup>

---

<sup>336</sup> Jacoby (1945), 44.

Heinrich Jacoby bringt mit seiner gerade heute aktuellen Forderung, dass die bessere Erziehung der Kinder über die Um- und Nacherziehung der Erzieher zu gehen habe, einen wichtigen Tagesordnungspunkt in die momentane bildungspolitische Debatte hinein, in der es um die durch PISA ausgelösten Diskussionen bezüglich einer Reform des schulischen Bildungssystems geht. Will man sich der von Heinrich Jacoby verlangten "Erziehung der Erzieher" widmen, bedarf es allerdings auch grundlegender Erfahrungen.

Eines der zentralen Anliegen dieser Arbeit ist es, gesicherte Erkenntnisse im Hinblick auf die Anwendung von geeigneten Methoden und daraus folgenden Arbeitswissens für die "Nachentfaltung" von Erwachsenen zu gewinnen. Damit verbunden ist die Vorstellung einer praxisorientierten Konzeption, deren Ergebnisse dann möglicherweise in die Lehrerfortbildung einfließen könnten. Im Übrigen bekommt die "Nachentfaltung" darüber hinaus noch einen umfassenderen Stellenwert, in der der Begriff, das Schlagwort des "lebenslangen Lernens" um eine wichtige kreative Dimension erweitert wird.

### **3.1.4. Musikbiografische Daten und weitere relevante Informationen zu den Schülern**

Die Probanden A, C und D sind mir von meiner Tätigkeit als Gitarrenlehrer zum Teil schon über lange Jahre bekannt.<sup>337</sup> Proband B kenne ich als Teilnehmer eines von mir geleiteten Musikensembles an der Universität. Obwohl die erwachsenen Instrumentalschüler der Schülergruppe teilweise schon mehr als 20 Jahre lang Gitarre spielen, lässt die Dauer des Gitarrenunterrichts jedoch keine Rückschlüsse auf das individuelle Spielniveau bzw. auf die instrumentalen Fertigkeiten zu. Das liegt z.B. an dem Umstand, dass die Probanden C und D das Gitarrespielen und den Gitarrenunterricht als Hobby neben ihren beruflichen Aufgaben und dem familiären Alltag pflegen. Ihre langen Unterrichtszeiten auf dem Instrument ergeben sich auch aus dem Lebensalter. In den musikalischen Biografien beider Probanden befinden sich auch Unterbrechungen bzw. Zeiten, in denen sie nicht musiziert haben. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probanden C und D ein großes Interesse am Gitarrenspiel haben und dass das Musizieren auf dem Instrument im Laufe der Jahre ein wichtiger Teil

---

<sup>337</sup> Probandin A hatte an der Universität zwei Jahre bei mir Gitarrenunterricht im künstlerischen Nebenfach. Die Probanden C und D haben bei mir seit 10 bzw. 12 Jahren Gitarrenunterricht an der Musikschule.

ihrer Lebenswelt geworden ist. In Bezug auf den Unterrichtsversuch ist noch wichtig zu erwähnen, dass die Probanden C und D sich untereinander vom gemeinsamen Musizieren im Unterricht her persönlich schon vor ihrer Teilnahme an dem vorliegenden Unterrichtsversuch kennen gelernt haben.

Die Probanden A und B hingegen haben außer dem privaten ein gewisses berufliches Interesse am Gitarrenspiel, da es Teil ihres Studiums bzw. ihrer Ausbildung zum Grundschullehrer im Fach Musik ist. Die beiden Probanden kennen sich persönlich aus verschiedenen Seminaren bzw. Veranstaltungen an der Universität, in denen sie auch schon zusammen musiziert haben. Außerdem machen sich ihre fachbezogenen Kenntnisse aus ihrem jeweiligen künstlerischen Hauptfach Gesang und den weiteren musikalischen bzw. musikbezogenen und pädagogischen Studienfächern in der Praxis des Unterrichtsversuchs und in den Reflexionen dazu bemerkbar. Darüber hinaus spielt Proband B regelmäßig Gitarre in einer Rockband. Er hat einen lockeren und selbstverständlichen Umgang mit dem Instrument und ist in Bezug auf seine instrumentalischen Fertigkeiten gegenüber den anderen Probanden auf einem fortgeschritteneren Spielniveau.

Aufgrund dieser Vorbedingungen lassen sich die Spielfertigkeiten bzw. das Spielniveau der Gruppe der Probanden bzw. Gitarrenschüler ungefähr im Bereich der unteren bis oberen Mittelstufe der instrumentalischen Ausbildung laut dem Lehrplan für das Fach Gitarre des Verbandes der Deutschen Musikschulen (VdM.) eingrenzen. Eine Ausnahme bildet Probandin A, die erst während ihres Studiums ihren ersten Gitarrenunterricht über einen Zeitraum von zwei Jahren als instrumentales Nebenfach erhielt. Ihre Fertigkeiten und Kenntnisse auf dem Instrument entsprechen beim Beginn des Unterrichtsversuchs ungefähr dem Stand der oberen Unterstufe des Lehrplans vom VdM. für das Instrument Gitarre.

Die Vorstellung der Schülergruppe in einer Kurzübersicht:

- Probandin A, geb. 1980, Studentin für das Lehramt Primarstufe Musik, künstlerisches Hauptfach: Gesang, Nebenfach: Gitarre, engagierte Musikerin, die außerdem regelmäßig als Sängerin in einem Folklore-Ensemble mitwirkt. Sie erhielt erst während ihres Studiums ersten Unterricht im Fach Gitarre. Ihre Kenntnisse entsprechen dem Stand einer fortgeschrittenen Anfängerin. Sie besitzt darüber hinaus elementare Kenntnisse auf dem Klavier und spielt Querflöte, auf der sie als Schülerin mehrere Jahre Instrumentalunterricht erhielt

- Proband B, geb. 1969, Student für das Lehramt Primarstufe Musik, künstlerisches Hauptfach: Gesang, Nebenfach: Gitarre, semiprofessioneller Musiker, der in mehreren Musikgruppen spielt. Er erhielt seinen ersten Gitarrenunterricht mit 16 Jahren und benutzt das Instrument regelmäßig als Begleitinstrument für seinen Gesang. Obwohl er das Fach Gitarre im Rahmen seines Studiums nur als Nebenfach belegte, sind seine Fertigkeiten in bestimmten Bereichen des Gitarrenspiels, wie z.B. der Liedbegleitung und der Interpretation populärer musikalischer Stilbereiche auf dem Niveau eines fortgeschrittenen Spielers.
- Proband C, geb. 1959, ca. 10 Jahre Gitarrenunterricht bei verschiedenen Lehrern, Laienmusiker, Beruf: Sozialpädagoge in therapeutischer Einrichtung. Proband C ist ein „mittelmäßig fortgeschrittener Spieler“ (siehe oben), der aufgrund seines familiären und beruflichen Umfelds nur mit Unterbrechungen auf der Gitarre übt. Aufgrund mangelnder instrumentaler Praxis und unzureichender Vorbereitung auf den Unterricht sind seine aktuellen Fertigkeiten des Öfteren von seiner Tagesform abhängig. Er hat deswegen z.B. musikalische Erinnerungslücken, die sich z.B. beim Spielen ohne Noten bemerkbar machen. Er verzichtet aus diesem Grund nur sehr ungern im Unterricht auf Notenmaterial als musikalische Gedächtnisstütze.
- Probandin D, geb. 1942, ca. 20 Jahre Gitarrenunterricht bei verschiedenen Lehrern, Laienmusikerin, Beruf: Staatsanwältin. Probandin D ist aus der Schülergruppe des Unterrichtsversuchs von den Jahren des Unterrichts her die erfahrenste Spielerin. Trotzdem entspricht die Anzahl der Unterrichtsjahre nicht ihrem Spielniveau, da es in ihrer musikalischen Biografie immer wieder Unterbrechungen der Unterrichtsphasen gab und sie aus beruflichen Gründen zeitweilig nicht üben konnte. Ihre musikalischen Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Instrument entsprechen am Beginn des Unterrichtsversuchs ungefähr denen von Proband C.

### **3.1.5. Die allgemein psychische Disposition der Probanden unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Zugehörigkeit zur Gruppe der erwachsenen Instrumentalschüler**

Die Zugehörigkeit der teilnehmenden Probanden bzw. Instrumentalschüler zur Altersgruppe der Erwachsenen erscheint auf den ersten Blick ein homogenes Merkmal zu sein, durch welches sich die Gruppe auszeichnet. Allerdings sind hier allgemeine altersbedingte Besonderheiten der Persön-

lichkeitsentwicklung innerhalb der Gruppe der Erwachsenen bei der Beschreibung der psychischen Disposition der Schüler zu berücksichtigen. Deshalb ist es problematisch, z.B. in Hinblick auf bestimmte altersbezogene Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen von „dem Erwachsenen“ zu sprechen:

"Diese Gruppe umfasst immerhin den 20-jährigen ebenso wie den 60- bis 70-jährigen, also mehrere Generationen von unterschiedlichen Menschen mit individuellen Lebens- und Lernerfahrungen. Hinzu kommt, dass das jeweilige chronologische Alter nicht automatisch bei allen Menschen mit dem biologischen Alter, dem psychologischen Alter oder dem sozialen Alter übereinstimmen muss. Manche alte Menschen wirken bedeutend lebendiger und jünger als andere gleichen Alters. Individuelle Grenzen sind zumindest innerhalb der zweiten Lebenshälfte schwer zu ziehen. Mit 60 oder 65 ist man, biologisch betrachtet, heute nicht mehr alt, denn die biologische Konstitution hat sich in den letzten Jahren verjüngt, die Lebenserwartung ist gestiegen." <sup>338</sup>

Eine Möglichkeit der differenzierten Darstellung der individuellen Entwicklung innerhalb der Lebensspanne des Erwachsenenalters bietet die Beschreibung unterschiedlicher Stadien des Erwachsenenalters. Nikolaj Petrat greift dabei u.a. auf den psychosozialen Ansatz von D.J. Levinson<sup>339</sup> zurück, der davon ausgeht:

"dass die Entwicklung des Erwachsenen keineswegs notwendigerweise ein Fortschreiten nach oben sei, quasi durch den Aufstieg von einem Stadium zum nächsten. Die einzelnen Stadien seien längere Perioden, in denen das Lebensklima der Betreffenden jeweils relativ ruhig und stabil bleibe. Die Entscheidungen und Veränderungen, die in den Übergangsphasen vorgenommen werden, sind für Levinson weitgehend durch äußere Ereignisse, wie beispielsweise durch das Erreichen oder Nichterreichen eines bestimmten Karriereziels, bedingt." <sup>340</sup>

In Bezug auf die Gruppe der teilnehmenden Schüler bzw. Probanden im vorliegenden Unterrichtsversuch sind folgende Abschnitte von Stadien des

---

<sup>338</sup> Petrat, Nikolaj (2000): Psychologie des Instrumentalunterrichts. Kassel, 73.

<sup>339</sup> Levinson, D.J. (1978): The Seasons of a man's live. New York.

<sup>340</sup> Petrat (2000), 73.

Erwachsenenalters relevant, die Nikolaj Petrat unter Bezugnahme auf D.J. Levinson zusammengefasst hat.

"Das frühe Erwachsenenalter (17 - 45 Jahre) ist zunächst dadurch gekennzeichnet, dass sich der Erwachsene nun selbst und seine Welt klarer erkennt, entscheidende Weichenstellung im Hinblick auf die berufliche Karriere vornimmt sowie seinen Platz in der Berufswelt sowie im privaten Beziehungsleben sucht." <sup>341</sup>

Die Probanden A und B lassen sich diesem Stadium des frühen Erwachsenenalters zuordnen. Sie befinden sich beide im Studium für das Lehramt Primarstufe mit dem Hauptfach Musik. In Bezug auf ihre Teilnahme an dem Forschungsprojekt bzw. dem Unterrichtsversuch lässt sich feststellen, dass diese sich mit ihren privaten und ausbildungsmäßigen Interessen vereinbaren lässt. Aus diesem Grund bringen sie dem Forschungsprojekt insgesamt und den Unterrichtsinhalten im speziellen wohlwollendes Interesse und Engagement entgegen. Sowohl in den Vorbereitungsgesprächen zu dem Forschungsprojekt, wie auch in den Reflexionen zum Unterricht habe ich darüber hinausgehend bei diesen Probanden auch fundierte Fachkenntnisse im musikpädagogischen Bereich feststellen können.

Proband C lässt sich gemäß der Stadiendifferenzierung des Erwachsenenalters der Phase der mittleren Erwachsenenjahre zuordnen. Diese Phase kennzeichnet sich u.a. durch folgende Charakteristika:

"In der Phase der mittleren Erwachsenenjahre (45-60 Jahre) versucht der Erwachsene unter Umständen, sein Leben nach neuen Prioritäten anders zu strukturieren und nun besondere Interessen zu kultivieren, wozu in der Phase des jungen Erwachsenenalters weder Zeit noch Geld zur Verfügung standen ... In der Regel verfolgt der Erwachsene im mittleren Alter durch eigenes Musizieren im Wesentlichen folgende Ziele:

- Selbstverwirklichung;
- eine besondere Form von Kommunikation durch gemeinsames Musizieren mit anderen, Gleichgesinnten;
- Musizieren mit den eigenen Kindern;
- Auffrischen und Fortsetzen von Fertigkeiten, die bereits im Kinder- und Jugendalter erworben worden sind." <sup>342</sup>

---

<sup>341</sup> Ebenda, 73.

<sup>342</sup> Ebenda, 74.

Diese von Nikolaj Petrat aufgelisteten persönlichen Ziele, die der Erwachsene im mittleren Alter durch das Musizieren verfolgt, treffen ebenfalls auf Proband C zu. Näheres dazu konnte ich in Gesprächen im Vorfeld des Forschungsprojektes von ihm erfahren. So möchte er sich z.B. durch das Gitarrenspiel einen Freiraum und einen Ausgleich zu seinem beruflichen und privaten Alltag schaffen. Außerdem möchte er seine beiden Kinder (vier und sechs Jahre) bei deren beginnender instrumentaler Ausbildung (Gitarre und Cello) unterstützend begleiten. In seiner Zeit als Schüler am Gymnasium hatte Proband C vier Jahre Klavierunterricht. Mit dem Beginn des Instrumentalunterrichts im Fach Gitarre im Erwachsenenalter schließt er an diese musikalischen Erfahrungen im Jugendalter an. Diese Wiederaufnahme eines Instrumentalunterrichts im Fach Gitarre könnte man auch als „zweiten Versuch“ bezeichnen, weil ihm der damalige Klavierunterricht, der einseitig auf das Spielen klassischer Klavierliteratur ausgerichtet war, nach eigenen Angaben nicht gefallen hat. Von der Teilnahme an dem musikpädagogischen Forschungsprojekt mit einem instrumentalen Unterrichtsversuch erhofft sich Proband C neue Anregungen für sein eigenes Gitarrenspiel. Er legt bezüglich seiner Teilnahme außerdem besonderen Wert auf ein instrumentales Zusammenspiel in der Gruppe und dass er mit anderen Menschen zusammen seine musikalischen und instrumentalen Kenntnisse erweitern kann. Allerdings sind seiner Motivation in Hinblick auf das Erreichen hoher musikalischer Ziele äußere Grenzen gesetzt, weil er sich gerade in einer berufsbegleitenden Ausbildung befindet, in der ein Abschluss bevorsteht. Durch sein anstrengendes familiäres Umfeld mit zwei kleinen Kindern und einer Ehefrau, die ebenfalls berufstätig ist, ist seine Freizeit, die ihm zum Musizieren zur Verfügung steht, ebenfalls eingeschränkt.

Probandin D fällt vom biologischen Alter her in die Phase des späten Erwachsenenalters. Allerdings wirkt sie von ihrem Aussehen und ihrer Vitalität weitaus jünger. Sie ist eine äußerst agile, bewegliche und zierliche Frau, die neben ihrem starken beruflichen Engagement und vielfältigen weiteren Interessen mit großem Ehrgeiz und Zähigkeit das Gitarrenspiel verfolgt. Das Instrumentalspiel dient ihrer Selbstverwirklichung und als Ausgleich zu ihrem beruflichen Engagement. Sie ist alleinerziehend und hat einen erwachsenen Sohn, der am Anfang seines Studiums steht. In Bezug auf ihr privates und berufliches Leben finden sich ähnliche Voraussetzungen für das Musizieren wie für Proband C. Ihrem musikalischen Ehrgeiz sind durch äußere Gegebenheiten Grenzen gesetzt. Trotzdem nimmt Probandin D weitaus häufiger an den Gruppenunterrichtsterminen des Unterrichtsversuchs teil als Proband C, der zeitlich noch eingeschränkter erscheint. Probandin D befindet sich zum Zeitpunkt der Teilnahme an dem Unterrichts-

versuch mit ihrer bevorstehenden Pensionierung kurz vor einem wesentlichen Einschnitt in ihrer Biografie. Sie blickt voller Hoffnung auf eine Phase ihres Lebens, in der ihr nach eigenen Angaben viel mehr Zeit für ihre vielfältigen Interessen und somit auch für das Gitarrenspiel bleibt. Somit befindet sie sich in der Phase des Übergangs zum späten Erwachsenenalter. Dieses beschreibt Nikolaj Petrat unter Bezugnahme auf das psychosoziale Stadienmodell von Erik H. Erikson.<sup>343</sup>

"Das späte Erwachsenenalter (60 und älter) beschreibt Erikson als Phase der Ich-Integrität: Der Erwachsene ist insgesamt zufrieden mit dem, was er erreicht hat und zeigt sich als jemand, der trotz Erfolgsdruck, Fehlschlägen und Enttäuschungen, die das Leben ja nun einmal auch begleiten, standhaft geblieben ist." <sup>344</sup>

Diese von Erikson beschriebenen Charakteristika des späten Erwachsenenalters treffen auch auf Probandin D zu, die sich z.B. in den Gruppendiskussionen gegenüber den Probanden A und B selbstbewusst beteiligt und ihre eigenen Ansichten und Meinungen vorträgt.<sup>345</sup>

Nikolaj Petrat formuliert in Hinblick auf den Instrumentalunterricht noch drei Besonderheiten, die auf die Erwachsenen als Gruppe allgemein zutreffen. Im Rückblick auf den Unterrichtsversuch kann ich diese drei von ihm als wesentlich erachteten Aspekte bestätigen.

- "Erwachsene sind im Vergleich zu jüngeren Schülern eher intrinsisch motiviert. Erwachsene werden vor allem durch eigene Interessen gelenkt und fordern sich dementsprechend selbst heraus ...
- Der erwachsene Schüler möchte sich selbst verwirklichen ...
- Der erwachsene Schüler lebt zwischen Euphorie und Skepsis. Er „muss“ mit eingeschränkten Lernbedingungen leben." <sup>346</sup>

---

<sup>343</sup> Erikson, Erik H. (1975): Kindheit und Gesellschaft. Zürich.

<sup>344</sup> Petrat (2000), 74.

<sup>345</sup> Weiter oben wurde schon darauf hingewiesen, dass Proband C des Öfteren entschuldigt an den Gruppenunterrichtsstunden des Unterrichtsversuchs gefehlt hatte. Der Gruppenunterricht fand deshalb einige Male in der Konstellation mit dem Probanden A, B und D statt.

<sup>346</sup> Petrat (2000), 75. Die Aufzählungssymbole wurden von mir der Übersichtlichkeit halber eingefügt.



Diese von Nikolaj Petrat aufgezählten Charakteristika als übereinstimmende Merkmale in Hinblick auf den Unterricht lassen sich ebenfalls zum Teil bei den Schülern bzw. Probanden meines Unterrichtsversuchs beobachten. Allerdings ist z.B. der Aspekt, der die Selbstverwirklichung durch das Instrumentalspiel betrifft, bei den Probanden A und B mit einem beruflichen Interesse gekoppelt. Das bedeutet für die Praxis, dass für diese Probanden auch leistungsbezogene Zielsetzungen in Bezug auf den Instrumentalunterricht eine Rolle spielen. Dadurch wird möglicherweise auch die intrinsische Motivation in Bezug auf den Unterricht durch äußere Faktoren verstärkt.

In Bezug auf den letzten Punkt der obigen Aufzählung von Nikolaj Petrat ergibt sich in vielen Punkten eine Übereinstimmung, was die Disposition der einzelnen Probanden aus dem Unterrichtsversuch betrifft. Als beobachtender Lehrer habe ich die Schüler in der Selbsteinschätzung ihrer leistungsmäßigen Qualitäten in Bezug auf das Instrumentalspiel als durchaus realistisch erlebt. Diese Selbsteinschätzung führte aber nicht zu einem grundsätzlichen Pessimismus und sinkender Motivation in Bezug auf das Musizieren. Eine Ursache dafür waren meines Erachtens die auf die Körperwahrnehmung bezogenen Unterrichtsinhalte und Lernziele, weil die Vorkenntnisse bzw. Voraussetzungen und Erfahrungen bezüglich der Körperwahrnehmungslektionen bei allen Schülern ungefähr gleich waren. Dadurch wurde in gewisser Weise das Leistungsgefälle<sup>347</sup> bezüglich der instrumentalischen Fertigkeiten und in Bezug auf die Voraussetzungen für das vom Hören geleitete Musizieren abgemildert.

Eine weitere Übereinstimmung innerhalb der Gruppe der Probanden bzw. Schüler ergibt sich hinsichtlich des allgemeinen Bildungsniveaus der Teilnehmer. Sie haben alle studiert und sind berufstätig oder studieren noch. In Hinblick auf das Forschungsvorhaben erscheint diese weitgehende Übereinstimmung der soziokulturellen Gruppenzugehörigkeit der Teilnehmer jedoch nicht nur als Nachteil, sondern bringt in Bezug auf die hohe Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer einen Vorteil hinsichtlich der Gewinnung von Erhebungsdaten in den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen mit sich. Die Untersuchung sozialer oder bildungsmäßiger Ab-

---

<sup>347</sup> Weiter oben wurde schon das Spielniveau der einzelnen Teilnehmer der Schülergruppe beschrieben. Obwohl die Schüler zum Teil mit unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich der Musiziererfahrungen und instrumentaler Fertigkeiten am Gruppenunterricht teilnahmen, haben sich diese Unterschiede nicht negativ auf die Unterrichtsatmosphäre ausgewirkt. Ebenfalls im Hinblick auf das gemeinsame Musizieren der erarbeiteten Instrumentalstücke hat sich trotz der Unterschiede im Spielniveau eine für alle Teilnehmer befriedigende Situation entwickelt, weil die Schüler von mir mit individuellen Angeboten bzw. Aufgabenstellungen beim gemeinsamen Musizieren im Gruppenunterricht betraut wurden.

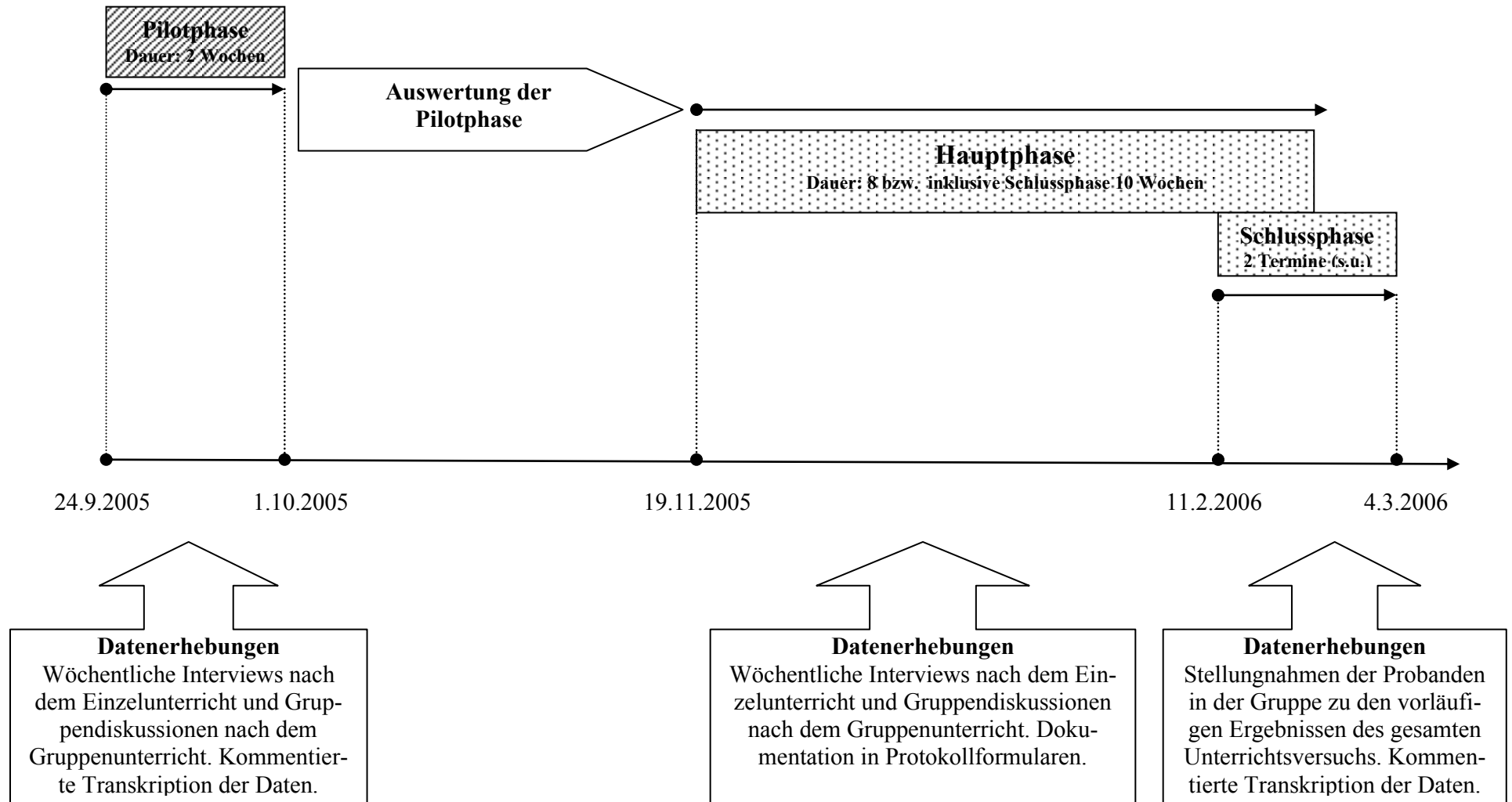
hängigkeiten im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede beim Erlernen von Fertigkeiten in einem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht stellt meiner Meinung nach ein Thema für ein weiteres Forschungsprojekt dar, das über diese Untersuchung hinausgeht.

### **3.2. Die Darstellung des Unterrichts**

Die genaue Darstellung des Unterrichts mit der detaillierten Schilderung der Unterrichtsplanung und -durchführung wurde aus von mir zugunsten der Übersichtlichkeit und der besseren Rezeption in den Anhang dieser Arbeit in Kapitel 6 eingefügt. Hier folgen auf den nächsten Seiten zur Orientierung zwei Grafiken, in der wichtige Informationen zum Ablauf und zur Struktur des Unterrichtsversuchs enthalten sind.

## Grafik: Zeit und Struktur des Unterrichtsversuchs

Gesamtdauer: 12 Wochen in der Zeit von 24.9.2005 bis 4.3.2006



## 1. Grafik: Zeit und Struktur des Unterrichtsversuchs

In dieser Grafik erscheinen die verschiedenen Phasen des Unterrichtsversuchs. In der Mitte der Grafik ist ein Zeitstrahl, in dem die Anfangs- und Schlussdaten der Phasen eingetragen sind. Es wird zwischen folgenden Phasen unterschieden:

1. Pilotphase (entspricht dem Begriff der Einstiegsphase in didaktischen Zusammenhängen)
2. Hauptphase
3. Schlussphase

In der Pilotphase erfolgte am Beginn des Unterrichtsversuchs die praktische Überprüfung des Untersuchungsdesigns und des Unterrichtskonzepts. Im Anschluss an die Auswertung<sup>348</sup> der Pilotphase folgte die Hauptphase des Unterrichtsversuchs. In der Hauptphase wurde das nach der Auswertung der Pilotphase modifizierte Design der Untersuchung durchgeführt. Die Haupt- und Schlussphase sind eng miteinander verknüpft. In der Schlussphase erfolgte an zwei Terminen die Validierung der vorläufigen Ergebnisse des Unterrichtsversuchs nach der ersten Durchsicht der Erhebungsdaten am Ende der Hauptphase. Unterhalb des Zeitstrahls sind Angaben zu den Datenerhebungen zu finden. In der Regel fanden wöchentlich ein Einzelinterview pro Proband und eine Gruppendiskussion in der Probandengruppe statt.

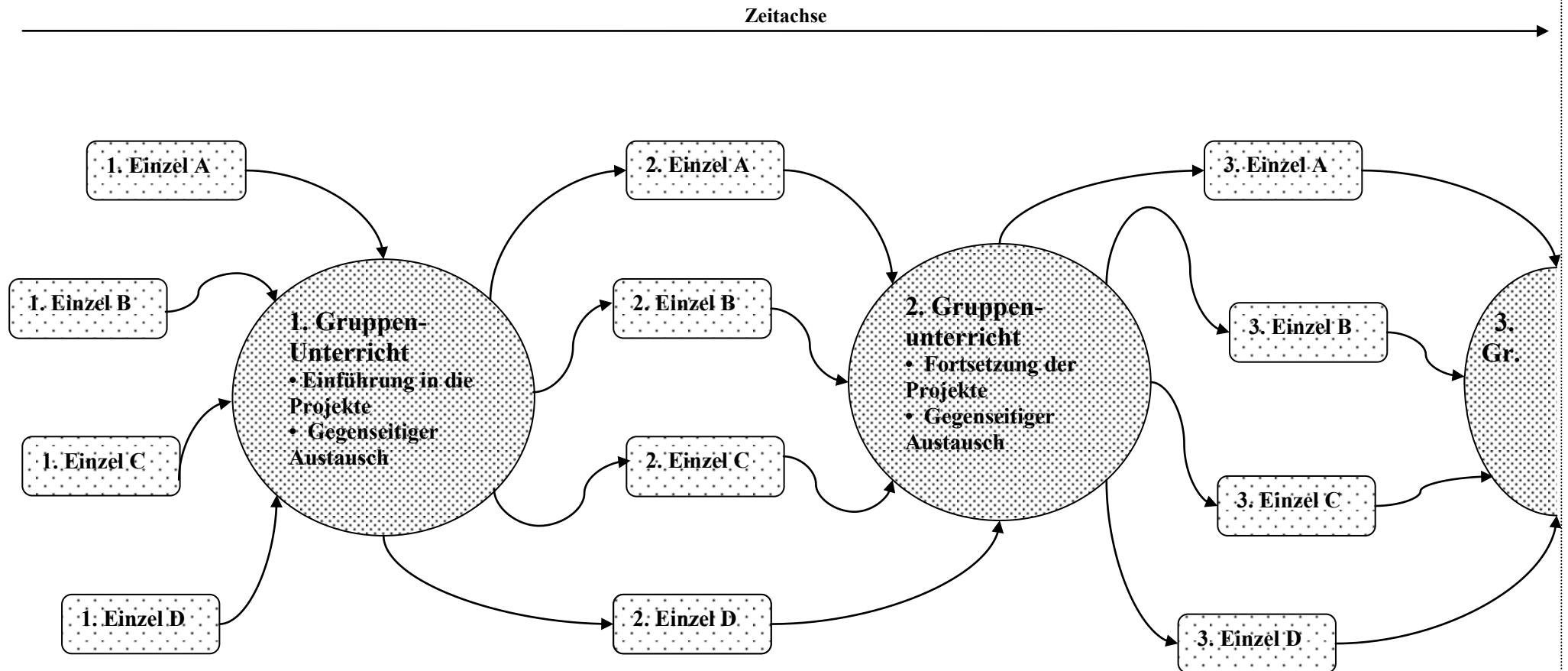
## 2. Grafik: Die Funktion von Einzel- und Gruppenunterricht

In der zweiten Grafik sind die funktionalen Beziehungen zwischen dem Einzel- und Gruppenunterricht angedeutet. In der Chronologie folgt den Einzelunterrichtsstunden der Probanden A, B, C und D<sup>349</sup> jeweils eine Gruppenunterrichtsstunde, in der sie gemeinsam an einem im Einzelunterricht individuell vorbereiteten Projekt arbeiteten. Außerdem hatten sie in der nachfolgenden Gruppendiskussion die Gelegenheit zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Diese Erfahrungen wirkten sich auf die nächsten Einzelunterrichtsstunden aus, indem die Probanden z.B. Wünsche in Bezug auf bestimmte Unterrichtsinhalte äußerten, die sie vertiefen wollten. Da auf diesen Einzelunterricht der nächste Gruppenunterricht folgt, sind beide Unterrichtsformen im Unterrichtsversuch inhaltlich und strukturell miteinander verzahnt.

<sup>348</sup> Die „Auswertungszeit“ ist durch den Blockpfeil kenntlich gemacht.

<sup>349</sup> In der Grafik mit 1. Einzel A, 1. Einzel B, 1. Einzel C usw. bezeichnet.

## 2. Grafik: Die Funktion von Einzel- und Gruppenunterricht



### 3.3. Die Vorstellung der Methoden aus dem Unterrichtsversuch

Im vorliegenden Unterrichtsversuch stehen sich zwei Unterrichtsformen ergänzend gegenüber: der für den klassischen Instrumentalunterricht typische Einzelunterricht und der Gruppenunterricht. Bei der Darstellung der Unterrichtsstunden aus der Einstiegsphase<sup>350</sup> wird dabei in Verbindung mit den Unterrichtsinhalten und Lernzielen an verschiedenen Stellen auf die angewendeten Unterrichtsmethoden hingewiesen. Im Einklang mit den wahrnehmungsorientierten Schwerpunktlernefeldern und der Intention des Forschungsanliegens handelte es sich dabei vorwiegend um Methoden, die den Schülern die Möglichkeit bzw. die Freiheit zum eigenständigen und entdeckenden Lernen eröffneten. Zu den Methoden gehörten beispielsweise das Entdeckenlassende Verfahren, die Modellmethode und die Dialogmethode. Die genannten Methoden wurden als Lehr- und aus der Perspektive der Schüler vor allem als Lernmethoden sowohl im Einzel- wie auch im Gruppenunterricht eingesetzt.

„Unterrichtsmethoden werden oft als Lehr- oder Lernmethoden unterschieden. Als Lehrmethoden drücken vor allem die klassischen Methoden des Frontalunterrichts mit eingebundenen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitsverfahren eine Dominanz des Lehrenden aus, der durch konstruktive Interaktion die Lerner beim Aufbau eines gelenkten Wissens und Verhaltens orientieren will. Im Rahmen konstruktivistischer Forschungen zur Wissens- und Verhaltensaneignung ist zwar nicht der Sinn dieser Unternehmung bestritten worden, wohl aber die Effizienz des Verfahrens. Lernende lassen sich nicht einfach instruieren, sondern müssen eigenständig eine Bereitschaft entwickeln, lernen zu wollen und hierbei eigene Interessen mit einer Auseinandersetzung über Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten verbinden. Für die Lernenden stellen sich so gesehen alle Unterrichtsmethoden als ihre Lernmethoden dar.“<sup>351</sup>

Zur genauen Darstellung möchte ich hier eine kurze Charakterisierung der oben genannten Methoden geben, die sich auf die Ausführungen von

---

<sup>350</sup> Siehe Kapitel 6.1.1.

<sup>351</sup> Petrat (2000), 267.

Anselm Ernst in seinem Buch „Lehren und Lernen“ im Instrumentalunterricht beziehen.<sup>352</sup>

Durch das Entdeckenlassende Lernen soll die Fähigkeit des Schülers zum selbstständigen Lernen gefördert werden. Die Methode bietet die Möglichkeit, dass Motivation und Lernintensität aufgebaut werden können. Der Lehrer fungiert dabei als „Anreger“ und Berater. Dabei soll dem methodischen Bedürfnis des Schülers entgegengekommen werden, selber in Ruhe auszuprobieren und an Lösungen zu arbeiten.

Mit der Modellmethode soll ein komplexes Imitationslernen initiiert werden. Wie weiter oben schon dargestellt wurde, geht es dabei nicht nur um ein schlichtes Vor- und Nachmachen, sondern im Sinne einer mimetischen Produktion um die Einbeziehung der gesamten Persönlichkeit bei der Nachgestaltung. Dabei fungieren im Unterricht der Lehrer oder im Gruppenunterricht auch die fortgeschritteneren Schüler als Vorbilder. Als methodische Prinzipien liegen Körpersprache, Anschaulichkeit und Ganzheitlichkeit zugrunde. Es soll ein waches und aufnahmebereites Verhalten beim Schüler entfaltet werden.

Bei der Dialogmethode geht es um Partnerschaftlichkeit beim gemeinsamen Arbeiten. Der Lehrer erfüllt dabei die Funktionen des Lern-Partners und -Beraters. Damit soll dem Bedürfnis des Schülers entgegengekommen werden, selbstständig in partnerschaftlicher Beziehung zu lernen. Wichtig sind dabei auch die freie und gleichberechtigte Kommunikation aller am Unterricht Beteiligten sowie die Mitbestimmung über das Geschehen im Unterricht. Dazu gehören z.B. die gemeinsame Abstimmung über die Unterrichtsziele und -inhalte, die im Unterricht eingesetzten Methoden und Herangehensweisen.

Meiner Meinung nach stellten sich diese Methoden im Unterrichtsversuch als geeignet für die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen in Bezug auf die vorgestellten Schwerpunktlernfelder heraus. Ein wichtiger weiterer Ansatzpunkt bei der Diskussion methodischer Aspekte im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht betrifft die Schwerpunktlernfelder selbst. Sie stellen im engeren Sinne innerhalb des Unterrichtsversuchs nicht nur zu erarbeitende Lernfelder, sondern andererseits auch Lernmethoden dar, mit denen die Probanden ihre Kompetenzen auf den Gebieten des vom Hören geleiteten Musizierens und der Körperbewusstheit bzw. der Vervollständigung des Körperbildes erweitern können. Vom methodischen Standpunkt aus gesehen ergibt sich so die Forderung nach einer Abstimmung zwischen den Methoden der Vermittlung und den „Lernmethoden“, die die Schwer-

---

<sup>352</sup> Ernst, Amseln (1991): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz, 83-92.

punktlernfelder selbst betreffen. Diese dürfen nicht im Widerspruch zueinander stehen, sondern sollen kompatibel zueinander sein und ein ganzheitliches, offenes und selbstständiges Lernen ermöglichen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der hier nicht weiter ausgeführt werden kann, betrifft das konzeptionelle bzw. praktische Vorgehen des Lehrers bei der Planung und dem Einsatz der unterschiedlichen Methoden.<sup>353</sup>

Zum Ende dieses Kapitels möchte ich zum Thema Methoden noch zwei weitere Vorgehensweisen aus dem Unterrichtsversuch vorstellen, die das wichtige Thema der Entwicklung zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeiten wie z.B. beim häuslichen Üben betreffen. Dabei handelt es sich zum einen um die Einführung einer schriftlichen „Praxistabelle“ zum häuslichen Üben und zum anderen um meinen Vorschlag an die Probanden zum Abschluss eines gemeinsamen „Arbeitsbündnisses“. Die beiden Themenstellungen „Praxistabelle“ und „Arbeitsbündnis“ möchte ich zum besseren Verständnis kurz erläutern und ihre Einführung in den Unterricht begründen.

Die „Praxistabelle“ ist eine methodische Hilfestellung zum Üben, indem in einer Tabelle zu Hause durchgeführte Übepersonen in einer Statistik über die Woche schriftlich fixiert werden. Dabei sollte der „Ist-Zustand“ festgehalten werden, d.h. an welchen Tagen, wie lange geübt wurde. Diese Statistik bezog sich nicht nur auf das Üben am Instrument, sondern auch auf die Beschäftigung mit den Körperwahrnehmungslehren, die ebenfalls von den Probanden zu Hause selbstständig praktiziert werden sollten. Ich habe selbst mit dieser Art statistischen Übetagebuchs gute Erfahrungen gemacht, indem ich durch diese Eintragungen im Alltag einfach eine bessere Übersicht über meine tatsächlich erfolgten Übepersonen erhielt. Meines Erachtens kann mit dieser methodischen Hilfestellung das Bewusstsein für diese Aktivitäten im Alltag geschärft werden, weil die Erinnerung immer wieder aufgefrischt wird, ohne dass ein direkter Zwang zum Üben aufgebaut wird. Die Durchführung dieser Einträge in die Statistik diente im Unterrichtsversuch nur dem eigenen Gebrauch bzw. Nutzen der Probanden und hatte keinerlei verpflichtenden Status. Das heißt, dass diese Tabellen von mir weder kontrolliert noch ausgewertet wurden. Ich hatte den Probanden aber bei der Einführung das Angebot gemacht, dass, wenn sie das Bedürfnis hätten, die Praxistabelle in irgendeiner Form zu thematisieren, ich natürlich gerne bereit wäre, mit ihnen darüber zu sprechen. Dadurch hätte sich eine Möglichkeit geboten, auf eventuelle Problemstellungen, die damit zusammenhängen, einzugehen. Der Hintergrund der Einführung dieser Praxistabelle ergab sich durch den Umstand, dass die Probanden in den Reflexionen viel-

---

<sup>353</sup> Vergleiche hierzu: Reich (2006), 265-297.



fach bedauerten, viele verpflichtende Alltagstermine wahrnehmen zu müssen, die sie daran hinderten, zu Hause zwischen den Unterrichtsterminen zu üben bzw. die Körperwahrnehmungspraxis durchzuführen.

Aufgrund dieses misslichen Umstands erfolgte auch mein Vorschlag des Abschlusses eines Arbeitsbündnisses<sup>354</sup>. Bei der Beschlussfassung des Arbeitsbündnisses ging es darum, dass die Probanden sich nach ihrem eigenen Ermessen und in eigener Verantwortung darum bemühen sollten, die von mir gestellten Hausaufgaben zu erledigen. Ich hatte ihnen bei dieser Gelegenheit empfohlen, regelmäßig circa 15 Minuten am Tag am Instrument zu üben und eine Körperwahrnehmungslektion auszuführen oder alternativ dazu an zwei Tagen in der Woche circa 60 Minuten. Außerdem konnten wir uns im Teilnehmerkreis darüber einmütig verständigen, dass regelmäßiges häusliches Üben sich in jedem Fall günstig auf die Qualität des Unterrichts und des individuellen Lernfortschritts auswirken kann.

Es hatte sich verschiedentlich herausgestellt, dass die Probanden des Öfteren gar nicht oder nur sporadisch übten. Als Grund wurde dafür Zeitmangel infolge beruflicher, privater oder ausbildungsmäßiger Anforderungen angegeben. Da diese Problemstellung zeitweilig alle Probanden betraf und ich den Eindruck hatte, dass die jeweiligen Entschuldigungen dafür auch glaubhaft waren, wollte ich auf dem Gebiet der Hausaufgaben eine Klärung herbeiführen. Einerseits wollte ich nicht darauf verzichten, Hausaufgaben zu stellen, um bestimmte Unterrichtsinhalte durch eine Wiederholung bzw. Nachbearbeitung zu vertiefen.

Andererseits wollte ich den Probanden die Verantwortung für ihre häuslichen Aktivitäten übertragen, um mich von der Aufgabe zu entlasten, sie in dieser Hinsicht zu ermahnen oder zum Üben anzuhalten und damit Forderungen an sie zu stellen, die sie nach eigenen Angaben gar nicht erfüllen konnten. Aus diesem Grund war der Umfang der Hausaufgabenstellungen von mir eher gering bemessen, so dass es in Hinblick auf das Zeitmanagement möglich war, diese mit relativ wenig Aufwand zu erledigen. Freilich war mir ebenfalls bewusst, dass die Probanden mit zwei Unterrichtsterminen pro Woche schon zusätzliche Zeit für den Unterrichtsversuch aufbrachten. So wurde von mir der Unterricht prinzipiell dann auch so geplant, dass es selbst mit geringer oder gar keiner Vorbereitung für die Probanden möglich war, in den Prozess einsteigen zu können.

Es war für mich als Lehrer ein wichtiger Aspekt, dass ich mit der Einführung des Arbeitsbündnisses all diese Problemstellungen in der Gruppe zur

---

<sup>354</sup> Vergleiche hierzu den Beitrag von Figdor, Helmuth (2005): „Elternarbeit in der Instrumental- & Gesangspädagogik. Ein Beitrag zur Kooperation von Musikpädagogik und Psychoanalyse.“ In: Üben und Musizieren. 22. Jg. Nr. 6. 8-12.

Sprache bringen konnte. Mit der Einführung des Arbeitsbündnisses lag es fortan explizit mit in der Verantwortung der Schüler, welchen persönlichen Gewinn sie aus der Teilnahme an dem Unterrichtsversuch ziehen wollten.

### **3.3.1. Anmerkungen zur Funktion der Projektarbeit im Unterrichtsversuch**

Damit sich die Schüler im Unterrichtsversuch mit ihren individuellen Fertigkeiten unter Berücksichtigung ihres jeweils aktuellen Leistungsstandes künstlerisch entfalten konnten, habe ich mit ihnen auch projektbezogen gearbeitet. Das heißt, dass die Probanden in den Gruppenunterrichtsstunden gemeinsam an einem bestimmten Projekt arbeiten konnten, das im Einzelunterricht individuell, z.B. in Hinblick auf den jeweiligen Leistungsstand, eingeführt bzw. vorbereitet wurde. Wie in der Darstellung der Einzelunterrichtsstunden zu erkennen ist, habe ich mit den Schülern aber ebenso an individuellen musikalischen oder bewegungsbezogenen Zielsetzungen gearbeitet, die sich ausschließlich auf den Einzelunterricht beziehen.

Die Vorgehensweise im Einzelunterricht kann also durchaus als eigenständige Arbeit betrachtet werden, die nicht nur im Dienste der Projektarbeit stand, die vorwiegend im Gruppenunterricht stattfand. Ebenfalls in einzelnen Gruppenunterrichtsstunden mit kleinerer Teilnehmerbesetzung wurde gemeinsam an eigenständigen Themenstellungen erarbeitet, die in der jeweiligen Stunde abgeschlossen wurden und nur indirekt in die „großen Projekte“ eingeflossen sind.

Die Projektarbeit bezog sich sowohl auf die praktische Arbeit mit den Bewegungslehren wie z.B. dem Qi Gong, wie auch auf die musikalische Arbeit wie z.B. am Blues-Projekt.<sup>355</sup> Die Projektarbeit als „große Unterrichtsmethode“ bot darüber hinausgehend noch weitere Vorteile für das Unterrichten. Eine Auswahl dieser Vorteile, die sich im Verlauf des Unterrichtsversuchs herausgestellt haben, möchte ich an dieser Stelle kurz vorstellen.

1. Die Projektarbeit in der Gruppe bietet ein Podium für die Vorstellung der im Unterricht erarbeiteten musikalischen Projekte.

---

<sup>355</sup> Vergleiche hierzu im Anhang dieser Arbeit in Kapitel 6.1.3. die Synopse verschiedener Unterrichtsstunden der Hauptphase.

2. Durch die Präsentation der Ergebnisse einer Projektarbeit können die Schüler für die Wahrnehmung ihrer erreichten Fortschritte im Unterricht sensibilisiert werden.
3. Die Aufführung von gemeinsamen musikalischen Projekten in der Gruppe bietet gegenüber der solistischen Darbietung ein in kürzerer Zeit erreichbares, ansprechendes musikalisches Ergebnis.
4. Durch die Wahrnehmung der erreichten Fortschritte im Unterricht kann ein Motivationszyklus bei den Schülern in Gang gebracht werden.
5. Durch die Projektarbeit im vorliegenden Unterrichtsversuch können die Unterrichtsinhalte aus dem Einzel- und Gruppenunterricht miteinander verzahnt werden.
6. Die gemeinsame Projektarbeit hat sich im vorliegenden Unterrichtsversuch günstig auf die Gruppendynamik und die Kommunikationsstruktur ausgewirkt.

In Bezug auf den zeitlich eng umgrenzten Rahmen des Unterrichtsversuchs musste die lernpsychologische Problemstellung berücksichtigt werden, wie die Schüler für die Wahrnehmung ihrer eventuell erreichten Fortschritte sensibilisiert werden konnten. Ich bin bei der Planung des Unterrichtsversuchs davon ausgegangen, dass sich bei den Schülern bzw. Probanden die bewusste Wahrnehmung der im Unterricht erreichten Fortschritte auf der motivationalen Ebene positiv auswirken würde.

Um diesen „Motivationszyklus“ in Gang zu bringen, war es nötig den Schülern die Gelegenheit zu bieten, in relativ kurzen Abständen quasi einen Blick „von außen“ auf ihren eigenen Leistungsstand zu werfen, indem sie z.B. die Möglichkeit erhielten, kontinuierlich ihre Arbeitsfortschritte zu präsentieren. Der Blick von außen wurde methodisch durch die Arbeit an bestimmten Unterrichtsprojekten ermöglicht, die im Einzelunterricht angebahnt und im Gruppenunterricht zusammengeführt wurden. Je nach Bedarf wurden dann im Anschluss an den Gruppenunterricht in der nächsten Einzelunterrichtsstunde bestimmte Themenstellungen aufgegriffen und vertieft.<sup>356</sup> Dabei war es meine Aufgabe als Anleiter und Lehrer, diesen Pro-

---

<sup>356</sup> Proband B konnte sich im Vergleich zu den übrigen Teilnehmern wesentliche Aspekte der im Unterrichtsversuch angebotenen musikalischen Projekte schnell erarbeiten. Deshalb habe ich mit ihm beispielsweise im Einzelunterricht z.B. seine Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich der musikalischen Improvisation gefördert, die er dann in die

zess sensibel zu begleiten, damit bei den Probanden nicht genau der gegenteilige Effekt eintrat. Dieser hätte sich unter Umständen dadurch bemerkbar machen können, dass sie den Mut bzw. das Interesse oder die Neugierde daran verlieren, sich dieser Herausforderung zu stellen. Die Schüler hatten außerdem die Gelegenheit zum regelmäßigen Feed-back und konnten so eventuellen Misserfolgserlebnissen oder Kritik am methodischen Vorgehen Ausdruck verleihen. Hier bot sich entweder im Anschluss an den Einzelunterricht das persönliche Gespräch mit dem Lehrer oder das direkte Feed-back in der Gruppensituation bzw. im Rahmen der Gruppendiskussionen an. Ebenfalls in Bezug auf die Realisierung dieser Kommunikationsstrukturen stellte sich die Kombination aus Einzelunterrichtsstunden und Gruppenunterrichtsstunden als eine günstige Ausgangsbasis für die projektbezogene Arbeit heraus.

Im Rahmen der Arbeit in der Gruppe habe ich den Probanden die Gelegenheit zur freien kooperativen Arbeit untereinander gegeben, indem ich die Kommunikation der Schüler untereinander z.B. durch bestimmte musikalische Reaktions- und Improvisationsspiele gefördert habe. Durch die Kombination von Bewegungsspielen und musikalischen Aufgabenstellungen, die im Verlauf des Unterrichts von den Schülern frei gestaltet werden konnten, konnten sich die Schüler ebenfalls gemeinsam mit ihren individuellen Fähigkeiten in eine künstlerische Produktion bzw. in ein künstlerisches Experiment einbringen. In den anschließenden Gruppendiskussionen hatten sie dann die Möglichkeit zur Reflexion über die Arbeit an diesen freien Gestaltungsaufgaben. Bei dieser Gelegenheit hatte ich als Lehrer bzw. Anleiter die Gelegenheit, von den Probanden zu erfahren, wie sie sich im Verlauf dieser Arbeit fühlten und wie sie mit den Aufgabenstellungen zurechtkamen. Als Lehrer beteiligte ich mich an den Gruppendiskussionen und bezog zu Fragestellungen, Kritik und Wünschen der Probanden Stellung. So konnte ich gemeinsam mit ihnen neue Zielsetzungen und Methoden besprechen und an der Vertiefung bestimmter Aufgabenstellungen arbeiten und diese in den folgenden Unterrichtsstunden fortsetzen.

---

Arbeit in der Gruppe einbringen bzw. erproben konnte. Außerdem habe ich mit Proband C darüber hinausgehend im Einzelunterricht weitere unterschiedliche Musikstücke erarbeitet, die seinem Spielniveau entsprachen. In der Gruppenunterrichtssituation konnte er seine Improvisationskenntnisse solistisch umsetzen oder an anderen Stellen den Probanden, die noch nicht so weit waren, bei der Erarbeitung bestimmter musikalischer Problemstellungen behilflich sein. Proband B war nach eigenen Angaben durch diese unterschiedlichen Möglichkeiten, seine Kenntnisse und Fertigkeiten an verschiedenen Stellen einzubringen, im Unterricht sehr motiviert und konnte durch die improvisatorische und freie Arbeit außerdem weitere Bereiche entdecken, an denen er zuhause selbstständig weiterarbeiten konnte.

### 3.3.1.1. Projekte aus dem Umfeld der Bewegungslehren

Die Projektarbeit aus dem Umfeld der Bewegungslehren bezieht sich hauptsächlich auf die in den Gruppenunterrichtsstunden erarbeiteten „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong und in Teilen die Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln. Da in den Gruppenunterrichtsstunden z.B. Proband C am Anfang mehrmals fehlte, war er in Bezug auf die Qi Gong Übungen im Rückstand. Ich konnte mit ihm in der Körperwahrnehmungslektion in seinem Einzelunterricht die versäumten Übungen nachholen. Dadurch wurde es ihm ermöglicht, dass er in den Bewegungssequenzen des Gruppenunterrichts den Anschluss nicht verpasste und gemeinsam mit den anderen Probanden die Seidenübungen durchführen konnte. Die gemeinsame Arbeit an den Seidenübungen wirkte meines Erachtens auf die Schülergruppe integrierend. Dies hatte zur Folge, dass das Gruppenklima durchgehend angenehm war und sich z.B. Fehlzeiten einzelner Schüler nicht negativ auf das Gruppenklima bzw. die Gruppendynamik auswirkten.

In den Einzelunterrichtsstunden wurde ich des Öfteren von den Probanden gebeten, ihnen noch einmal einzelne Bewegungsabläufe aus den Seidenübungen zu zeigen, die sie in den Gruppenunterrichtsstunden neu kennen gelernt hatten. In Verbindung mit einem individuellen Warm-up beobachtete ich eine qualitative Steigerung bei der Arbeit mit den Qi Gong Übungen. Diese Qualitätssteigerung, die sich z.B. bei Probandin A auch durch die Einzelarbeit mit der Thai Chi Chuan Form ergab, hatte ihrerseits wieder Rückwirkungen auf die gemeinsame Ausführung der Qi Gong Übungen in der Gruppe. Sie machte sich z.B. in der erhöhten Konzentration und Intensität bei der Ausführung bemerkbar. Dadurch entstand eine sehr konzentrierte Arbeitsatmosphäre, die sich wiederum auf alle Probanden auswirkte.

#### 3.3.1.1.1. Die abschließende Arbeitseinheit mit den „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong im Gruppenunterricht.

Ich möchte an dieser Stelle als Beispiel für die projektbezogene Bewegungsarbeit in der Gruppe in Kurzform eine Arbeitseinheit mit den „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong vorstellen. Diese fand in der zweiten Gruppenunterrichtsstunde der Schlussphase am 4.3.2006 statt. Die gemeinsame Durchführung der „Acht Seidenübungen“ stellt gleichzeitig die abschließende Präsentation der Ergebnisse der Bewegungsarbeit im Gruppenunterricht dar.

Die Arbeitssequenz beginnt mit einem Warm-up in der Gruppe, die in Kreisform steht.<sup>357</sup>

- Einnahme der aufrechten Haltung. Die Füße stehen etwa schulterbreit auseinander, sind fest im Boden verwurzelt. Die Knie sind nicht durchgedrückt. Das Becken ist im unteren Teil leicht nach vorne gekippt, sodass sich der Lendenwirbelbereich entspannen kann und nicht nach innen durchgedrückt ist. Die Ausrichtung des oberen Teils der Wirbelsäule erfolgt vom Kopf aus. Dieser ist in der Vorstellung an einem Faden aufgehängt, der an dem Kreuzungspunkt zweier gedachter Linien befestigt ist, bei der die eine in Längsrichtung zwischen den Augen über den Schädel verläuft und die andere die beiden Ohren miteinander verbindet. Der Kopf ist dabei bei verlängert gespürtem Nacken und tiefen Schultern leicht nach vorne und unten geneigt.
- Hüftrollen. Die langsame Bewegung kommt aus der Körpermitte. Das Becken wird dabei zuerst langsam nach vorne und dann im Kreis im Uhrzeigersinn bewegt. Die rechte und linke Hand, die am vorderen Beckenknochen aufgelegt sind, führen dabei sensibel die Bewegung. Die Bewegung wird danach wieder zu Mitte zurückgeführt und auch entgegen dem Uhrzeigersinn ausgeführt.
- Langsames Fußrollen, Schulterrollen und Kopffrollen.<sup>358</sup>
- Durchbewegen und Dehnen der Hände und Arme.<sup>359</sup>
- Ausschütteln und Gehen im Raum.

---

<sup>357</sup> Die Ausführung der Bewegungsanweisungen erfolgt hier nur in Kurzform. Für die genaue Ausführung vergleiche hierzu die obigen Literaturangaben zum Tai Chi Chuan bzw. Qi Gong. Vergleich hierzu z.B.: Olvedi (1997), 148 und 157.

<sup>358</sup> Beim Fußrollen werden im Sitzen oder Stehen jeweils der linke und der rechte Fuß im Fußgelenk mit einer Hand im oder gegen den Uhrzeigersinn langsam gedreht. Die Hand greift dabei von unten an den Fuß und dreht diesen, während der Fuß der Bewegung der Hand passiv folgt. Beim Schulter- und Kopffrollen werden die Schultern bzw. der Kopf aktiv in kreisenden Bewegungen in oder gegen den Uhrzeigersinn bewegt. Die Bewegungen sollen mit Achtsamkeit ausgeführt werden. Insbesondere beim Kopffrollen soll die Kreisbewegung nach hinten mit äußerster Vorsicht ausgeführt werden, damit keine Schädigung im Bereich der Halswirbel entsteht.

<sup>359</sup> Dabei werden z.B. die Hände bzw. Finger in der Form von liegenden „Achten“ spiegelbildlich zueinander bewegt. Die Arme sind bei diesen Bewegungen durchlässig und folgen den Bewegungen. Des Weiteren sind hier ebenfalls vorbereitende Übungen mit den Qi-Gong-Kugeln möglich.

### Ausführung der drei vorbereitenden Übungen zum Qi Gong.<sup>360</sup>

- Zwischen den Augenbrauen nach vorn entspannen.  
"Durch diese sanfte Entspannung nach außen entsteht ein Gefühl von Weite und Leichtigkeit in den Sternen, begleitet von einer Empfindung der Helligkeit."
- Kurz lauschen. („Fernste Geräusche kurz ins Ohr eindringen lassen.)  
"Das Lauschen steht im Gegensatz zum Hören auf die Vordergrundgeräusche; es umfasst außen und innen, Nähe und Ferne. Dieses kurze Lauschen lässt ein Gefühl für Ruhe und Raum entstehen und ist eine große Hilfe, um die Gedankenaktivität etwas in den Hintergrund treten zu lassen."
- Lächeln. („Aus den Augen lächeln. Aus dem Scheitel lächeln. Aus der Brust lächeln.“)  
"Das Lächeln beginnt damit, dass wir ein leichtes Lächeln entstehen lassen und beobachten, wie es sich im Gesicht ausbreitet; die Mundwinkel weisen nach oben, die Augenwinkel nach unten. Auf diese Weise werden viele Meridiane und Meridian-Punkte im Gesicht entspannt."

### Gemeinsame Ausführung der acht Seidenübungen in der Gruppe.<sup>361</sup>

<sup>360</sup> Vergleiche hierzu: Olvedi (1997), 150-151.

<sup>361</sup> Vergleiche hierzu die Grafik mit dem Bewegungsausführungen im Anhang dieser Arbeit. Die Ausgangsposition für die 8 Seidenübungen ist der aufrechte Stand, bei der die Füße parallel zueinander etwa hüftbreit auseinander stehen. Vergleiche hierzu auch die Einnahme der aufrechten Haltung, die weiter oben dargestellt ist. Die Arme und Hände befinden sich in gerader Haltung rechts und links neben dem Körper, die Handflächen zeigen in Richtung der Oberschenkel. (Eine Ausnahme gilt für die Ausgangsstellung der 5. Seidenübung, bei der die Füße ungefähr in doppelter Körperbreite auseinander stehen und die Beine im Kniegelenk gebeugt sind. Die Stellung ist in etwa so, als würde man auf einem Pferd mit einem sehr breiten Rücken sitzen. Die Hände greifen rechts und links in die Hüfte in Höhe der oberen Beckenknochen. Die Daumen greifen von hinten und die Finger der Hand von vorne.) Die oben knapp geschilderten Bewegungen der einzelnen Seidenübungen sind langsam und fließend auszuführen. Von der Tendenz her sind die Bewegungen rund und verlaufen auf gedachten bogenförmigen Linien im Raum. Die einzelnen Bewegungssequenzen entsprechen vom Bewegungscharakter der Polarität von Yin und Yang und werden jeweils mit der Ein- bzw. Ausatmung koordiniert. Vergleiche hierzu die angegebenen Atembewegungen in der Grafik aus dem Anhang der Arbeit. Die Praxis der Seidenübungen hat einen meditativen Charakter und dient der Pflege des „Qi – Energie“. Weitere Ausführungen zum Taoismus, zu den Prinzipien von Yin und Yang und zum „Qi“ befinden sich im Kapitel 2.2.6. „Die altchinesischen Bewegungslehren.“ im zweiten Teil dieser Arbeit.

1. „Den Himmel halten, um alle Organe in Einklang zu bringen.“  
 Die Hände bewegen sich auf einer kleinen Kreisform mit den Handflächen nach oben vor die Körpermitte, bis die Fingerspitzen zueinander zeigen und dann etwas weiter nach oben.  
 Von der Körpermitte aus verläuft die Bewegung der Arme in einer zuerst nach unten gerichteten Bogenform bei einer gleichzeitigen Drehung der Hände in den Handgelenken vom Körper weg und dann in einem großen Halbkreis nach oben, bis die Hände hoch über dem Kopf angekommen sind. Die Arme sind dabei nicht ganz gestreckt. Die Handflächen sind himmelwärts gerichtet und die Fingerspitzen zeigen weiter zueinander.  
 Danach senken sich beide Arme in großen Halbkreisen rechts und links neben dem Körper zuerst bis auf Schulterhöhe und dann weiter bis neben die Oberschenkel hinab. Die Fingerspitzen sind bei dieser Kreisbewegung zuerst locker nach oben gerichtet und im letzten Teil der Bewegungssequenz nach unten gerichtet.
2. „Den Bogen spannen und auf den großen Vogel zielen.“  
 Die Hände bewegen sich zuerst in Kreisform zueinander und heben sich langsam, bis Arme und Hände in Schulterhöhe parallel zum Boden angekommen sind. Währenddessen haben sich die Hände zu Fäusten geschlossen, die sich vor dem Körper gegenüberstehen.  
 Aus der geschlossenen linken Hand wird der Zeigefinger nach oben gestreckt und die linke Hand führt den Arm in einer Kreisbewegung parallel zum Boden zur linken Körperseite, bis der linke Arm gerade ist. Die Augen und der Kopf folgen dieser Bewegung des Zeigefingers bzw. der linken Hand zur linken Seite. Der rechte Arm bleibt in seiner ursprünglichen Position.  
 Auf gleiche Weise wird der rechte Arm wieder zur Körpermitte in die ursprüngliche Position zurückgeführt, während der Kopf der Bewegung zur Mitte hin folgt. Danach erfolgt der gerade beschriebene Bewegungsablauf zur rechten Seite und wieder zurück. Zum Abschluss öffnen sich langsam die Hände und sinken wieder neben dem Körper in die Ausgangsposition.
3. „Abwechselnd eine Hand heben.“  
 Die Arme werden neben dem Körper auf Schulterhöhe angehoben, bis sich Hände und Arme auf einer Linie parallel zum Boden befinden. Die Handflächen zeigen nach unten. Danach bewegen sich linker und rechter Arm in unterschiedliche Richtungen: Der linke Arm wird auf einer Kreisbewegung über den Kopf geführt und der rechte währenddessen nach unten. In der Endposition stehen sich die geöffneten Handflächen auf einer Linie vor dem Körper gegenüber.



Anschließend wird diese Bewegung beider Arme zurückgeführt, bis die Arme wieder parallel zum Boden neben dem Körper angelangt sind. Die Fingerspitzen zeigen nun himmelwärts und die Handflächen vom Körper weg, ohne dass eine Spannung in den Handgelenken entsteht. Danach erfolgt der gerade beschriebene Bewegungsablauf in die entgegengesetzte Kreisrichtung und der rechte Arm wird gehoben, während der linke Arm nach unten sinkt, bis sich die Handflächen wieder gegenüberstehen.

Diese Bewegungssequenz wird ebenfalls wieder zurückgeführt, bis die Arme parallel zum Boden neben dem Körper mit erhobenen Fingern und Handflächen (s.o.) angelangt sind. Zum Abschluss sinken die Arme wieder langsam neben dem Körper in die Ausgangsposition.

4. „Zurückblicken auf Kümernisse und Sorgen.“

Bei dieser Übung folgen die Arme und Hände aus der Ausgangsposition der Bewegung des Oberkörpers, ohne selbst aktiv zu werden. Aus der Ausgangsposition heraus wird der gesamte Oberkörper, ausgehend vom unteren Rücken über die Wirbelsäule und den Schultergürtel bis zum Kopf, spiralförmig<sup>362</sup> nach links gedreht. Die Augen blicken dabei in Richtung hinter den Körper.

In der nächsten Bewegungssequenz wird diese Drehung nach vorne zurückgeführt. Die gerade beschriebene Drehung wird im Anschluss daran zur rechten Seite hin ausgeführt und ebenfalls wieder zurückgeführt.

5. „Mit dem Kopf nicken, mit dem Schwanz wedeln, um das Herzfeuer zu verteilen.“

Aus der Ausgangsposition (siehe Fußnote) wird der Oberkörper nach vorne gebeugt bis sich Rumpf und Kopf parallel zum Boden befinden. Dann erfolgt eine Drehung des Oberkörpers nach links, wobei sich das linke Bein leicht streckt. Diese Bewegung wird in die Mitte zurückgeführt und die gestreckte Haltung des linken Beins wird aufgegeben.

Danach erfolgt die gerade beschriebene Drehung des Oberkörpers zur rechten Seite. Diesmal ist das rechte Bein leicht gestreckt. Die Bewegung wird zum Abschluss wieder in die Mitte zurückgeführt und der Oberkörper aufgerichtet.

6. „Mit beiden Händen die Füße fassen.“

Aus der Ausgangsposition werden die Hände vor dem Körper nach oben gehoben, bis sie sich parallel nebeneinander in Schulterhöhe befinden. Danach wird der Oberkörper mit den gehobenen Armen nach

---

<sup>362</sup> Mit dem Begriff „spiralförmige Drehung“ ist in der Bewegungswahrnehmung ein Gefühl des Wachsens bzw. Größer-Werdens während der Drehung gemeint.

vorne gebeugt, bis die Hände die Füße fassen können. Dabei greifen die Finger jeder Hand von innen unter Füße an einen Punkt auf der Fußsohle, der sich ungefähr zwei bis drei Fingerbreit unterhalb des Zwischenraums zwischen dem zweiten und dritten Zeh befindet. Der Daumen greift von oben auf den Fuß. In dieser Position wird einmal ein- und ausgeatmet.

Anschließend wird der Oberkörper wieder mit gehobenen Armen wieder aufgerichtet. Zum Abschluss sinken die Arme wieder langsam nach unten in die Ausgangsposition neben dem Körper.

7. „Die Fäuste ballen und mit den Augen funkeln.“

Die Hände bewegen sich auf einer kleinen Kreisform zueinander vor die Körpermitte etwas unterhalb des Bauchnabels. Während dieser Bewegung werden die Hände zu Fäusten geballt, die sich am Endpunkt der Bewegung gegenüberstehen und nach oben zeigen. Der Daumen befindet sich außerhalb der Faust und wird auf die gebeugten Finger gelegt.

Danach werden die Fäuste in Richtung der linken bzw. rechten Körperseite auseinander gebracht, indem sich die Ellbogen in einem Halbkreis hinter dem Körper bewegen. In der Endposition dieser Bewegung berühren die Fäuste seitlich die Außenseiten der Hüftknochen. Gleichzeitig wird mit den Augen „gefunktelt“.

Im nächsten Schritt folgt die Rückführung der Arm- bzw. Handbewegungen in Richtung unterhalb des Bauchnabels. Zum Abschluss der Sequenz öffnen sich die Hände und sinken wieder langsam in einer Kreisbewegung in die Ausgangsposition neben dem Körper.

8. „Die Wirbelsäule vibrieren, um alle Krankheiten zu heilen.“

Diese abschließende achte Seidenübung soll zu einer Lockerung und Entspannung der Muskulatur, Sehnen und Bänder des Körpers beitragen. Der Bewegungsablauf der Übung ist folgender:

Aus der Ausgangsposition rotieren die Hände vor dem Körper auf einer Kreisbewegung von außen nach innen, mit den Handflächen nach unten, vor den Bauchnabel. Aus der Fortsetzung dieser Bewegung heraus drücken nun die Hände und Arme in Richtung des Erdmittelpunkts, während sich gleichzeitig die Füße auf die Zehenspitzen stellen. Dabei soll der Nacken lang werden und sich das Kinn in Richtung des Brustbeins bewegen. Auf diese Weise wird der gesamte Körper in eine angenehme Dehnungsposition gebracht.

Diese Dehnung wird durch ein Lockerlassen des gesamten Körpers mit der Ausatmung aufgelöst. Gleichzeitig wird der Körper von den Zehenspitzen aus durchvibriert, indem sich die Füße schnell von den Zehenspitzen aus auf und ab bewegen. Die entstehende Bewegung gleicht

in etwa der, die entsteht, wenn auf einem Trampolin viele kleine Sprünge ausgeführt werden. Der gleiche Bewegungsablauf kann mehrfach wiederholt werden.

Jede der hier beschriebenen acht Seidenübungen wird dreimal ausgeführt und dazwischen wird jeweils eine kleine Pause gemacht, in der die Übenden im Raum umhergehen.

Diese abschließende Arbeitseinheit in der Gruppe aus dem Bereich der Bewegungslehren ist quasi das Ergebnis vieler kleinerer Einheiten, die in den Gruppenunterrichtsstunden und zum Teil auch in den Einzelunterrichtsstunden stattfanden. Alle diese Übungen oder auch Teile aus den Übungen dieser Arbeitseinheit können für sich genommen ebenso eine Arbeitseinheit darstellen, die als Körperwahrnehmungslektion in einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden kann. Am Anfang der Einführung in die Qi Gong Arbeit standen die grundlegenden Übungen und das Kennenlernen der Übungsprinzipien.<sup>363</sup> Grundlegende Übungen aus dem Qi Gong sind z.B. die Einnahme des Qi Gong Standes oder verschiedene Ruhe- und Atemübungen. In Verbindung mit diesen grundlegenden Übungen wurden dann in den folgenden Unterrichtseinheiten in der Gruppe schrittweise die acht Seidenübungen erarbeitet.

### 3.3.1.2. Musikalische Projekte aus dem Instrumentalunterricht

Weiter oben wurden schon verschiedene Vorteile der „großen Methode“ der Projektarbeit im Rahmen des Unterrichtsversuchs erläutert. An dieser Stelle möchte ich eine zusammengefasste Übersicht über die musikalischen Projekte mit der Auflistung einzelner Arbeitsthemen aus dem Unterrichtsversuch geben. In den meisten Fällen wurden die jeweiligen Arbeitsthemen mit dem Probanden in einer Gruppenstunde behandelt. Sie sind aber in der folgenden Aufstellung als übergeordnete Themenstellungen anzusehen, die zur Umsetzung im Einzel- und Gruppenunterricht eine weitere Operationalisierung erfordern. Der Schwerpunkt der folgenden Aufstellung liegt vor allen Dingen in der Vorstellung der drei großen Projekte, wie sie z.B. in der Synopse der Hauptphase bzw. Schlussphase des Unterrichtsversuchs zu finden sind:

---

<sup>363</sup> Vergleiche hierzu den Beitrag „Qi Gong“ von Böker, Petra (2002): Qi Gong. In: Donnieden, Ralf (Hg.) (2002): Wege zum Körper-Bewusstsein. Körper- und Entspannungstherapien. München, 280-281.

1. Das „Blues-Projekt“
2. Das „Choro-Projekt“
3. Das „Renaissance-Tanz Projekt“

Diese musikalischen Projekte wurden als Unterrichtsreihen mit den Probanden in der chronologischen Reihenfolge 1. – 3. jeweils in 3 - 4 Einzel- und Gruppenunterrichtsstunden erarbeitet, die sich über den gesamten Zeitraum des Unterrichtsversuchs erstreckten. Dabei haben sich die Zeiträume der Erarbeitung der einzelnen Projekte zum Teil auch überlappt. Außerdem wurden die Musikstücke der bereits erarbeiteten Projekte quasi als Repertoirestücke zwischendurch in einzelnen Unterrichtsstunden wiederholt, damit sie nicht in Vergessenheit gerieten. Ein Fernziel dieser Arbeit ist es gewesen, die Musikstücke als Ergebnis der Projektarbeit in einer der Schlusstunden gemeinsam zu präsentieren.<sup>364</sup> Die Quellenangaben für das Notenmaterial der in den Projekten erarbeiteten Musikstücke sind in den jeweiligen Fußnoten angegeben. Ausgewählte Notenbeispiele der im Unterricht verwendeten Bearbeitungen der Musikstücke befinden sich im Anhang zu dieser Arbeit. In Bezug auf die vom Hören geleitete Umsetzung dieser musikalischen Projekte<sup>365</sup> im Unterricht bieten sich folgende musikalische Arbeitsgebiete<sup>366</sup> an, die nach Projekt- und Arbeitsthemen geordnet sind:

---

<sup>364</sup> Detaillierte Informationen zu den einzelnen Unterrichtsprojekten sind der Synopse der Hauptphase des Unterrichtsversuchs in Kapitel 6 zu entnehmen.

<sup>365</sup> Vergleiche zur Darstellung der Arbeitsgebiete der einzelnen Projekte die zugehörigen Notenbeispiele im Anhang dieser Arbeit.

<sup>366</sup> Die mit den Arbeitsgebieten verbundenen Lernziele, die methodisch-didaktischen Vorgehensweisen und die Darstellung des Unterrichtens wurden weiter oben genauer vorgestellt. Die Auflistung dieser Arbeitsgebiete erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern kann um weitere Themen ergänzt werden. Hier sind nur die aufgelistet, die auch im Unterrichtsversuch durchgenommen wurden.

### 3.3.1.2.1. Das „Blues-Projekt“

Praktische Einführung in die Blues-Stilistik; stiltypisches Musizieren des Backwater Blues und weiterer Blues-Musik.

Arbeitsthemen:

- Vom Hören geleitete Erarbeitung des Aufbaus der Standard 12 Takt Bluesform (mit „Call and Response“) am Beispiel des Backwater Blues;
- Begleitung des Backwater Blues<sup>367</sup> mit Leersaiten in der Gruppe;
- Erarbeitung der rhythmischen Bewegtheit der Blues Rhythmik (Blues Groove bzw. Blues Shuffle);
- Erarbeitung verschiedener gitarrentypischer rhythmischer Begleitformen (Blues Riffs), Transposition in andere Tonarten;
- Möglichkeiten der Einbeziehung von ganzkörperlicher Bewegung beim Musizieren;
- Praktische Erarbeitung der Grundlagen der Blues-Improvisation am Beispiel der Blues-Tonleiter;
- Erarbeitung stiltypischer Spielweisen wie z.B. „Slides“ und „Bendings“.

### 3.3.1.2.2. Das „Choro-Projekt“

Praktische Einführung in die brasilianische Folkloremusik am Beispiel des Choro Nr. 4<sup>368</sup>; Erarbeitung eines folkloristischen Musikstücks für mehrere Spieler. (Arbeitsschwerpunkte: Rhythmus und Harmonien)

Arbeitsthemen:

- Erstes Kennenlernen (Singen und Spielen) des Melodieanfangs (1. Teil T. 1-8) von Choro Nr. 4 und der typischen rhythmischen Bewegtheit (Synkopen und Überbindungen), Vertiefung der Rhythmusempfindung durch Body-Perkussion;

---

<sup>367</sup> Notenausgabe des „Backwater Blues“ in: Teschner, Hans Joachim (Hg.) (1998): *Fridolin goes Pop für 2 Gitarren*, „Backwater Blues“. Wilhelmshafen, 16 – 17.

<sup>368</sup> Notenausgabe des „Choro Nr. 4“ in: El-Salamouny, Ahmed (2001): „Choro Nr. 4“ In: *Brazilian Guitar. Chôro, Bossa Nova, Afro-Brazilian Rhythms*. Osnabrück, 28-30.

- Kennenlernen und Spielen der harmonischen Struktur, Begleitung mit Basstönen und einfachen Akkorden;
- Praktische Experimente mit verschiedenen stiltypischen Begleitmustern;
- Vom Hören geleitete Erarbeitung der Melodie einschließlich des Rhythmus (Begleitung) des gesamten 1. Teils in E-moll;
- Experimente mit „Bass Melodien“ als Übergänge bei Harmoniewechseln oder bei Wiederholungen von Formteilen;
- Abschnittsweises Kennenlernen des 2. Teils der Melodie in E-Dur, Entdeckung vom Parallelstellen im Melodieverlauf (Sequenzen), Erarbeitung der zugrunde liegenden Skala;
- Kennenlernen und Spielen der harmonischen Struktur im 2. Teil;
- Experimente mit einer improvisierten Melodie über den harmonischen Formablauf des Stückes, Spielen der Improvisation und der Originalmelodie im Wechsel;
- Experimente mit der Variation der Stilistik, Interpretation des Choro Nr. 4 als Rumba oder Tango<sup>369</sup>;

### 3.3.1.2.3. Das „Renaissance-Tanz Projekt“

Erarbeitung eines dreistimmigen Renaissance-Tanzes von Valentin Haußmann (1560-1612)<sup>370</sup>; improvisatorischer Umgang mit komponierter Musik. (Arbeitsschwerpunkte: Erarbeitung von Bässen und Harmonien, Versuche mit unterschiedlichen Interpretationen eines klassischen Musikstücks)

Arbeitsthemen:

- Erstes Kennenlernen (Singen und Spielen) der 1. Stimme (1. Teil T. 1-8), Ausprobieren unterschiedlicher Möglichkeiten der Artikulation und Phrasierung der Melodiestimmen (1. und 2. Stimme);
- Gemeinsames Spielen der 1. und 2. Stimme (Takt 1-8) und gleichzeitiges Hören der 3. Stimme (Bassstimme), Spielen der 1. Stimme und gleichzeitiges Singen der Bassstimme;

<sup>369</sup> Diese Variationen beziehen sich vorwiegend auf die veränderte Rhythmisierung in der Begleitung, zum Teil aber auch auf eine interpretatorische Variation in Bezug auf die Melodie des Choro.

<sup>370</sup> Notenausgabe des „Renaissance-Tanzes“ von Valentin Haußmann in: Scheit, Karl (Hg.) (1989): „Renaissance-Tanz“ von Valentin Haussmann. In: Sieben Stücke für drei Gitarren. Wien, 5.

- Erarbeitung von Bassstimme und Harmonien im 1. Teil, gemeinsames Musizieren des vollständigen Satzes;
- Erarbeitung des 2. Teils (Takt 9-20) mit der „Echomethode“ (Vor- und Nachspielen) in der Gruppe, dabei spontane Variation von Dynamik, Artikulation oder Phrasierung der Melodie und Weitergabe an den nächsten Spieler bzw. die Gruppe (Solo und Tutti), Begleitung mit den Harmoniegrundtönen (3. Stimme), Spielen der 1. und 3. Stimme von Takt 21-24 (vergleiche: Takt 5-8);
- Vom Hören geleitete Erarbeitung der Harmonien mithilfe der Bassstimme und der Melodie (harmonische Analyse), Spielen der Melodiestimme mit Akkordbegleitung, Musizieren des gesamten Satzes mit den Originalstimmen;
- Vom Hören geleitetes Musizieren des gesamten Renaissancetanzes und gemeinsame interpretatorische Erarbeitung in der Gruppe, Eini-gung auf eine einheitliche Phrasierung bzw. Artikulation und dyna-mische Gestaltung, Ausprobieren unterschiedlicher Verzierungsmög-lichkeiten (Triller und Diminution der Melodiestimme) z.B. in den Wiederholungsteilen;
- Experimente während der Interpretation: Gestaltung des Renais-sancetanzes z.B.
  - in einer steifen, vornehmen Attitüde ohne körperliche Bewe-gungen und mit ernstem Gestus,
  - in einer verspielten bzw. tänzerischen Haltung mit körperli-cher Bewegung und Hinwendung zu den Mitspielern,
  - in einer modernen Interpretation zum Beispiel in der typischen Phrasierung einer Blues-Stilistik in einer improvisationsberei-ten und spielerischen Haltung.

### **3.4. Ablauf und Funktion der Schlussphase im Rahmen des Unterrichtsversuchs**

Die Schlussphase des Unterrichtsversuchs umfasste zeitlich gesehen die Unterrichtsstunden, die im Februar 2006 stattfanden, insbesondere die Termine der Gruppenunterrichtsstunden vom 11.2.2006 und vom 4.3.2006. Aus der Forschungsperspektive ging es in diesen beiden Gruppenunterrichtsstunden um eine Validierung der vorläufigen Forschungsergebnisse. In der ersten Schlusssunde vom 11.2.2006 bat ich die Probanden um eine Stellungnahme zu den Fragen, die ich ihnen zu Beginn der Hauptphase des Unterrichtsversuchs quasi als Gedankenstütze zur Reflexion schriftlich ausgehändigt hatte. Jeder der Probanden hatte 20 Minuten Zeit, seine Gedanken zu den einzelnen Fragen zu notieren und dann in einem kurzen Statement vorzutragen. In der zweiten Schlusssunde habe ich aufgrund der bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Erhebungsdaten in Form der Einzelinterviews, der Gruppendiskussionen und der Statements der Probanden aus der ersten Schlusssunde eine vorläufige Zusammenfassung der Ergebnisse des Unterrichtsversuchs angefertigt. Die Präsentation dieser Ergebnisse habe ich in den folgenden fünf Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung zusammengefasst, die ich den Probanden in dieser zweiten Schlusssunde erneut mit der Bitte um Stellungnahme vorlegte. Das Skript mit den fünf Thesen beinhaltete außerdem eine Auswahl bestimmter Lernbereiche, in denen ich einen Kompetenzzuwachs der Probanden feststellen konnte.

#### **3.4.1. Die 5 Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung**

1. Der ganzheitliche Instrumentalunterricht<sup>371</sup> aus der Untersuchung besteht aus den drei wahrnehmungsorientierten Unterrichtsbestandteilen: Körperwahrnehmungslektion, vom Hören geleiteter Instrumentalunterricht und Reflexionsphase. Diese drei Teile bilden zusammen eine dynamische Einheit. Diese Einheit wird aufrechterhalten und gleichzeitig in ihren Einzelbestandteilen durchlässig, indem sie sich gegenseitig be-

---

<sup>371</sup> Ich habe in dieser Arbeit nach der Durchführung des Unterrichtsversuchs den Begriff des „ganzheitlichen Instrumentalunterrichts“ durch den meiner Meinung nach präziseren Begriff des „wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts“ ersetzt. Mit der Bedeutung des Begriffes wird meines Erachtens ein direkter Bezug zum Charakter der im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht vermittelten Kompetenzen im Bereich der Schwerpunktlernfelder hergestellt.



einflussen und aufeinander reagieren können, auch durch die Möglichkeit der subjektiven Stellungnahme der Teilnehmer in der Reflexion.

2. Eine Unterrichtskonzeption, egal ob sie Einzel- oder Gruppenunterricht betrifft, die auf dem oben genannten Fundament aufbaut, schafft nach den vorläufigen Erkenntnissen aus der Untersuchung optimale Voraussetzungen für das Erlernen von instrumentalen Fertigkeiten, indem eine stressfreie und motivierende Lernatmosphäre erzeugt werden kann.
3. Allerdings setzt der spezielle Aufbau des ganzheitlichen Instrumentalunterrichts mit seinen drei Säulen Körperwahrnehmungslektion, Instrumentalunterricht und Reflexion eine hohe Bereitschaft beim Lernenden voraus, sich auf die Inhalte dieser Erfahrungssysteme einzulassen und die zum Teil offene Zeitstruktur<sup>372</sup> zu akzeptieren. Diese Akzeptanz vorausgesetzt bietet der Unterricht größere Potenziale als konventioneller Unterricht.
4. Seitens des Lehrers bzw. Anleiters ist die Bereitschaft zum Erwerb und Erhalt der spezifischen Kompetenzen zur Erteilung des ganzheitlichen Instrumentalunterrichts nötig, weil dieser eine Erweiterung um die Bereiche Anleitung von Körperwahrnehmungsübungen und Moderation von Reflexionsphasen gegenüber dem konventionellen Instrumentalunterricht darstellt.
5. Die Konzeption des ganzheitlichen Instrumentalunterrichts aus der Studie erlaubt es, dass Schüler unterschiedlicher Altersstufen und unterschiedlicher instrumentaler Spielniveaus an diesem Unterricht partizipieren können. Speziell im Gruppenunterricht kann eine Arbeits- und Kommunikationsstruktur erreicht werden, die ein gemeinsames Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglicht.

---

<sup>372</sup> Mit dem Begriff der „offenen Zeitstruktur“ ist die Möglichkeit der Veränderung von geplanten Zeitkontingenten für einzelne Unterrichtsphasen gemeint. Das kann im Einzelfall auch zu einer Verlängerung oder Verkürzung der Gesamtdauer einer Unterrichtsstunde führen.

Als Anleiter bzw. Lehrer habe ich innerhalb des Untersuchungszeitraums bei allen Probanden einen Kompetenzzuwachs bezogen auf die drei oben beschriebenen Bestandteile des ganzheitlichen Instrumentalunterrichts festgestellt:

- ✿ Beim gemeinsamen Musizieren in den Bereichen Interpretations- und Improvisationsfähigkeit, vom Hören geleitetes Instrumentalspiel, Einbezug mentaler Arbeitstechniken beim Üben, Einsatz von Gesten und körperlichen Bewegungen beim Musizieren, spontanes musikalisches Reagieren in ungewohnten Spielsituationen.
- ✿ Während der Körperwahrnehmungslektionen eine Verfeinerung der Körperwahrnehmung und Körpersensibilisierung im Sinne einer motorischen Selbstkontrolle, Vertiefung der Atmung, Koordination von Atmung und Bewegung, sensibler Gebrauch der Finger und Hände und ihrer Motorik.
- ✿ In den Reflexionsphasen eine zunehmende Bereitschaft, sich in Bezug auf neue Erfahrungen, die mit der Praxis der Körperwahrnehmungsübungen und dem vom Hören geleiteten Musizieren einhergingen, einzeln und in der Gruppe zu äußern.

Bei der Vorstellung des Skripts mit den fünf Thesen war mir besonders wichtig, dass die Probanden sich kritisch zu meinen Ausführungen äußerten und mich auf eventuelle Fehleinschätzungen in der Auswertung hinwiesen. Ich möchte an dieser Stelle kurz die Probanden mit durchaus kritischen Kommentaren zu Wort kommen lassen, um zu verdeutlichen, dass sie sich sehr intensiv und engagiert mit den Thesen auseinandergesetzt haben. Von der Tendenz her sind die Kommentare der Probanden zu den fünf Thesen eher von Zustimmung geprägt gewesen. Das betrifft gerade den Anhang zu den fünf Thesen, in dem es um die Auflistung der verschiedenen Lernbereiche geht, auf denen meiner Meinung nach eine Kompetenzerweiterung bei den Probanden stattgefunden hat.

Kritisch wurde z.B. von Proband C der Abschnitt über die Akzeptanz einer offenen Zeitstruktur innerhalb des Unterrichts in der dritten These kommentiert, gegen die er aus verschiedenen nachvollziehbaren Gründen erhebliche Einwände erhebt.

"Das mit der Zeitstruktur, das finde ich kritisch, das könnte ich so nicht unterstreichen. ...Es stimmt so zum Teil, aber ich würde auch vom Lehrer erwarten, dass man sich darauf verlassen kann. Das hat mich auch sehr davon abgehalten, mich zu entspannen, weil ich hatte kein Vertrauen darin, die Zeitstruktur stimmt zumindest ungefähr so.

Das hat mich von Anfang an verkrampft ... und teilweise auch genervt ... Klar, man braucht mehr Zeit, aber es sollte kalkulierbar sein. ... Das würde ich als Lernender auch gerne abgeben können, weil ansonsten stelle ich mir vor, ist das ein bisschen unrealistisch ... Vom Prinzip her stimmt das natürlich, da wird man sicher einen höheren Zeitaufwand haben und den würde ich auch akzeptieren, ... weil das lohnt sich auch wirklich. Die Kritik wäre jetzt mehr so bei dieser Kalkulierbarkeit." <sup>373</sup>

Proband C wünscht sich eine Kalkulierbarkeit in der Zeitstruktur, die er so offensichtlich bei seiner Teilnahme im Unterricht vermisst hat. In der Annahme seiner Kritik müsste der entsprechende Abschnitt in der dritten These erweitert werden. Die Akzeptanz einer offenen Zeitstruktur müsste mit dem Aspekt der Kalkulierbarkeit der Zeitstruktur für die Schüler verbunden werden. Das bedeutet für die Unterrichtspraxis, dass in Verbindung mit einer Analyse der persönlichen Situation des Schülers im Vorfeld des Unterrichts über den Gesamtzeitaufwand und die zeitliche Strukturierung der einzelnen Unterrichtsphasen ein Einverständnis mit dem Schüler erzielt wird. Gleichzeitig muss die Möglichkeit zur Gestaltung offener Zeitfenster diskutiert werden, in denen Freiräume für unvorhergesehene Entwicklungen, wie z.B. nicht eingeplanter Reflexionsbedarf oder die Ausdehnung einer Unterrichtsphase zu Ungunsten einer anderen, eingeplant werden. Als Konsequenz für eine Nichtübereinstimmung in diesen wichtigen Punkten sollte mit dem Schüler ernsthaft diskutiert werden, ob eine Teilnahme an einem wahrnehmungszentrierten Unterrichtsprojekt unter diesen Voraussetzungen sinnvoll ist, weil sich eine latente Unzufriedenheit über bestimmte Vorgehensweisen oder Zeitstress negativ auf die Bereitschaft des Schülers auswirken, sich auf wahrnehmungsorientierte Prozesse einzulassen. In unmittelbarer Verbindung mit diesen Überlegungen steht eine Anmerkung bzw. Ergänzung von Proband B zur zweiten These. Er verweist darauf, dass nach seiner Wahrnehmung mit der Konzeption des wahrnehmungszentrierten Unterrichts nicht a priori eine stressfreie und motivierende Lernatmosphäre erreicht wird, sondern diese ganz erheblich davon abhängt, inwieweit die Schüler sich auf diese Art des Unterrichts einlassen können.

"Die stressfreie und motivierende Lernatmosphäre ... im Einzel- und im Gruppenunterricht wird erreicht, ... wenn man sich damit ausei-

---

<sup>373</sup> Kommentierte Transkription der Stellungnahmen der Probanden zu den 5 Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung am 4.3.2006.

mandergesetzt hat und sich darauf eingelassen hat. In den ersten Gruppenstunden habe ich das eher so empfunden, dass gerade eher durch diese Gruppenatmosphäre ein Stress entstand und auch teilweise eine Spielhemmung. (An Probandin D gerichtet:) Du hast das ja auch irgendwann so formuliert, dass du dich überfordert gefühlt hast ... (Probandin D bestätigt das.) ... Je besser man sich untereinander kennt, desto mehr Spaß macht das und desto mehr bringt das. Dann wird es wirklich stressfrei!" <sup>374</sup>

Diese Aussage von Proband B bestätigt, dass von der Konzeption her wohl die Voraussetzungen für günstige Lernbedingungen angelegt sind, diese aber gleichwohl stark von der subjektiven Befindlichkeit und der Persönlichkeit der Schüler abhängen, inwieweit sie sich auf die Entwicklungsprozesse, die mit dem wahrnehmungszentrierten Lernen verbunden sind und die unter Umständen tief in den persönlichen Bereich hineingehen, einlassen können. So hängt der Erfolg der Konzeption ganz wesentlich mit vom Modus der Durchführung und den individuellen Voraussetzungen ab. Durch diese ergänzenden Überlegungen erfährt die in den fünf Thesen knapp beschriebene Konzeption des ganzheitlichen bzw. wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts eine Erweiterung. Diese Erweiterung kann man im Sinne einer Öffnung der Konzeption gegenüber weiteren Aspekten verstehen, die in die von mir formulierten fünf Thesen so nicht mit eingeflossen sind. Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse des Unterrichtsversuchs inklusive der Schlussphase auf Grundlage der Erhebungsdaten erfolgt im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse am Ende des empirischen Teils dieser Arbeit. <sup>375</sup>

Neben der Forschungsperspektive gibt es noch eine didaktisch-methodische Perspektive in Hinblick auf die Schlussphase des Unterrichtsversuchs, bei der der Abschluss dieser Unterrichtsreihe unter pädagogischen Aspekten näher ins Auge gefasst wird. In diesem Zusammenhang spielt wiederum die Methode der Projektarbeit eine Rolle, weil sie in diesen Schlusstunden ihren Abschluss fand. In der ersten Schlusstunde vom 11.2.2006 fand in der Gruppenunterrichtsstunde in Anwesenheit aller Probanden eine sehr konzentrierte Bewegungseinheit statt, in der alle acht Seidenübungen aus dem Qi Gong mit einer intensiven Vorbereitung ausgeführt wurden. Diese Körperwahrnehmungslektion bzw. Bewegungseinheit ist weiter oben schon als

---

<sup>374</sup> Kommentierte Transkription der Stellungnahmen der Probanden zu den 5 Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung am 4.3.2006.

<sup>375</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.10.: Die Ergebnisse nach der Auswertung der Erhebungsdaten.

eine Projektarbeit aus dem Bereich der Bewegungslehren genauer vorgestellt worden und bedarf hier keiner weiteren Erläuterung.

In der zweiten Schlussstunde vom 4.3.2006 fanden die musikalischen Projekte ihren Abschluss, indem die „interne“ Präsentation der musikalischen Ergebnisse des Unterrichtsversuchs im Mittelpunkt dieser Unterrichtsstunde stand. Der Beginn dieser Unterrichtsphase war durch die Gestaltung einer atmosphärischen Improvisation gekennzeichnet. In der Anweisung für diese Improvisation ging es darum, zuerst sehr leise und intensiv auf dem Instrument Flageolett-Töne zu produzieren, die danach als Tonmaterial für eine Improvisation zum Thema Sternenhimmel zur Verfügung stehen sollten. Die weiterführende Spielregel für diese Gruppenimprovisation war „Solo – Tutti“, was heißt, dass ein Spieler auf dem Hintergrund der Klänge, die die übrigen Spieler produzieren, ein Solo spielt.

Im Anschluss an diese Unterrichtsphase erfolgte quasi in einer kleinen internen Konzertform das Vorspiel der „großen Unterrichtsprojekte“. Als Erstes wurde in der Gruppe ein Blues in E-moll interpretiert, bei dem jeder der Schüler die Gelegenheit bekam, einen bluestypisches Solo einfließen zu lassen. Danach wurde der Choro Nr. 4 in der Originalversion gespielt. Im Anschluss daran wurde der Renaissancetanz von Valentin Haussmann in einer zuvor gemeinsam vereinbarten Interpretation musiziert. In dieser Unterrichtsstunde gab es dabei keine neuen Aspekte, die in Bezug auf die Unterrichtsprojekte erarbeitet werden sollten, weil dies ja die Abschlussstunde war, in der lediglich eine Präsentation der im Unterricht erarbeiteten Musikstücke vorgestellt werden sollte. Die Bedeutsamkeit dieses unkommentierten Vortrags liegt in der Sache selbst, weil die Projekte in dieser Stunde zum Abschluss kamen und allen Probanden klar war, dass der Unterrichtsversuch damit ausklingen sollte.

Gleichzeitig ging damit auch eine Phase der gemeinsamen Zusammenarbeit auf musikalischem Gebiet zu Ende. Psychologisch gesehen erfüllte dieses gemeinsame Zusammenspiel die Form einer gegenseitigen Verabschiedung, indem sich die Probanden ein letztes Mal auf musikalischem Gebiet in einen gemeinsamen Prozess begaben, der für sich stand und deshalb nicht weiter kommentiert wurde. Diese Beobachtung wird dadurch gestützt, dass in der Reflexion zum Instrumentalunterricht in dieser Stunde von den Probanden nur die am Beginn stattgefundene atmosphärische Improvisation zum Thema „Sternenhimmel“ in der Gruppendiskussion thematisiert wurde. Die interne Präsentation der drei Projekte hingegen kam nicht in die Diskussion.

Wie weiter oben schon ausgeführt wurde, war ein Großteil dieser Unterrichtsstunde dem qualitativen Forschungsanliegen der Validierung der Forschungsergebnisse reserviert. Es war zu beobachten, dass die Probanden

sehr gespannt auf meine Thesen zum wahrnehmungszentrierten Unterricht waren, weil sie nicht wussten, in welcher Form ich ihnen meine vorläufigen Untersuchungsergebnisse präsentieren würde und inwieweit die Forschungsergebnisse sie persönlich betreffen würden. Aufgrund des Engagements der Probanden war ich in dieser Abschlussstunde ebenfalls aufgeregt und habe mich sehr gefreut, dass ich für meine Bemühungen in der Funktion als Anleiter und Lehrer, insgesamt ein positives Feed-back von den Probanden erhalten habe. Die Stunde ging mit einer gemeinsamen Verabschiedung zu Ende.

### **3.5. Die Entwicklung der Probanden im Verlauf des Unterrichtsversuchs**

Ich möchte in diesem Kapitel versuchen, die Entwicklung der einzelnen Probanden im Verlaufe des Unterrichtsversuchs zu skizzieren. Grundlage dieser Charakterskizzen sind die Äußerungen der Probanden in den Interviews und Gruppendiskussionen und meine subjektiven Eindrücke bei den Begegnungen mit den Probanden im Einzel- und Gruppenunterricht. Außerdem hatte ich mir bei der Auswertung des Erhebungsmaterials Gedanken zu den Persönlichkeitsbildern der Probanden gemacht, die ich in Stichworten festgehalten hatte.<sup>376</sup> Zum Teil handelt es sich hierbei um kurze Momentaufnahmen aus einzelnen Unterrichtsstunden oder um Andeutungen von Entwicklungslinien, die in Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.

#### **3.5.1. Probandin A im Unterricht**

Bei dem Versuch der Charakterisierung von Probandin A im Verlauf des Unterrichtsversuchs ist mir aufgefallen, dass sie insofern eine Sonderrolle gegenüber den anderen Probanden einnimmt, als dass sie sich sehr intensiv und aktiv mit ihren Wahrnehmungen und ihren Erkenntnissen in Bezug auf den Unterricht und den daraus resultierenden individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung geht bei Probandin A sehr stark in den psychologischen Bereich hinein, ein Umstand, der für sie teilweise auch mit inneren Konflikten verbunden war.

---

<sup>376</sup> Die inhaltsanalytische Auswertung und Darstellung der Forschungsergebnisse erfolgt an späterer Stelle in den Kapiteln 3.9. und 3.10. dieser Arbeit.

"Was mir zwischenzeitlich schon unheimlich war, ist, dass ich mich als Versuchsperson A oft persönlich so offen gelegt habe, was Proband B ja auch gesagt hat: Man lernt die anderen auf eine andere Art und Weise viel schneller kennen. Das konnte ich besser in den Einzel- als in den Gruppenstunden, obwohl ich mich da auch immer wieder im Konflikt zwischen der Offenlegung für die Studie / das Arbeitsbündnis, also konstruktive Mitarbeit und Zurückhaltung für mich befunden habe. Aber ich habe mich immer für die Offenlegung entschieden." <sup>377</sup>

Auf einer psychologischen Ebene vergleicht sie die im Unterricht gewonnenen neuen Erfahrungen mit ihren „alten“ Erfahrungen und stellt so eine Diskrepanz zu ihrem Selbstbild fest, das auf den alten Erfahrungen beruht bzw. mit ihnen verknüpft ist. Sie resümiert dann, dass sie aufgrund der neuen Erfahrungen, die ihr altes Selbstbild erschüttert haben, zu einer Aktualisierung dieses alten Selbstbildes kommen konnte. Mit der Aktualisierung des Selbstbildes sind wiederum Veränderungen in der Wahrnehmung verbunden, die sich z.B. bei ihr durch das Vorhandensein einer inneren Gelassenheit äußern. Dieses Gefühl der inneren Gelassenheit verbucht sie als persönlichen Gewinn, durch den sie sich in die Lage versetzt fühlt, nun mit einer veränderten Einstellung in den Unterricht zu gehen. Im Anschluss an diesen Prozess der „Selbstaktualisierung“ kann sie sich aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus ebenfalls besser auf die Schwerpunktlernfelder einlassen. Dies betrifft z.B. das gemeinsame, vom Hören geleitete Musizieren in der Gruppe, das ihr zu Beginn der Studie schwer fiel. Sie äußert sich in der 9. Unterrichtsstunde ausführlich zu dieser Thematik und führt u.a. dazu aus:

"In Bezug auf die Klangvorstellungen und beim Zusammenspiel mache ich insgesamt die Erfahrung, dass ich zu einem harmonischeren Musizieren komme. Das heißt, dass es schöner wird, vom bewussten Hören beim Musizieren her kommend, vom Tai Chi Chuan von der Gelassenheit her kommend, durch die Qi-Gong-Kugeln von der technischen Vorbereitung her kommend, dass es nicht nur andere können, sondern dass ich es eventuell auch kann. Meine Begrenztheiten sind es, meine Selbstbilder „Ich kann das nicht“, die jetzt erschüt-

---

<sup>377</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme der Probandin A zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

tert werden. Klar ist da der Zauber drin, was andere können, aber der Weg ist nicht versperrt für mich." <sup>378</sup>

Probandin A besitzt von Beginn an eine sehr hohe Reflexionsfähigkeit und bringt diese in die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen ein. Dabei formuliert sie ihre Aussagen sehr präzise und wägt sie genau ab. Um ihre Wahrnehmungen in Bezug auf die Schwerpunktlernfelder plastisch darzustellen und zu begründen bezieht sie lebhaft Vergleiche aus ihrem Alltag ein. Schon in der zweiten Stunde der Hauptphase des Unterrichtsversuchs kommt sie von sich aus in den Reflexionsphasen darauf zu sprechen, wie es ihr mit den Erfahrungen aus dem Unterricht in ihren Alltag unter der Woche ergangen ist. In den Gruppenunterrichtsstunden zeigt sie eine hohe soziale Kompetenz und reflektiert ihre eigenen Wahrnehmungen und das Gruppengeschehen des Öfteren auf der Metaebene. In der Gruppendiskussion vom 28.1.2006 äußert sie folgende Gedanken zum Gruppengeschehen und zu den Auswirkungen der Körperwahrnehmungslektionen auf das gemeinsame Musizieren:

"Es war möglich Ruhe zu finden durch den gemeinsamen Atem. Es war nicht durchgehend das gleiche Level vorhanden, man hat aber immer wieder dahin gefunden. Es braucht eine Zeit, bis sich alle aufeinander eingestellt haben. Damit das funktioniert, müssen technische Fragen, das heißt der Ablauf der Einzelbewegungen geklärt sein und die Gruppenmitglieder untereinander vertraut sein. Man braucht ein Stück gemeinsame Gruppengeschichte. Man kennt die anderen, weiß, wie die anderen ticken, z.B. wirkte (Probandin) D aufgrund ihrer Pensionierung wie gelöst. Wenn die Gruppe weiter existiert und z.B. ein Konzert vorbereiten würde, dann würden die Qi Gong Übungen das Zusammenspiel positiv beeinflussen." <sup>379</sup>

Sie kommt in ihrem Einzelunterricht von sich aus auf die Leitfragen zu sprechen, die für die Reflexion des Unterrichts im Alltag von mir an die Probanden ausgegeben wurden. Hierbei werden ihre Rollen als beobachtende und agierende Probandin in dem Unterrichtsversuch sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts deutlich. Ihre Bereitschaft zur selbstständigen Arbeit wird deutlich, indem sie frühzeitig die Körperwahrnehmungslektionen in ihre eigene Lebenswelt integriert und auch modifiziert. Das heißt, dass sie diese zu Hause praktiziert und bei verschiedenen

---

<sup>378</sup> Zusatzprotokoll über die „Reflexion zur Woche“ von Probandin A vom 23.1.2005.

<sup>379</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Gruppenstunde vom 28.1.2006.



anderen Gelegenheiten, wie z.B. bei der Gartenarbeit, neue Bewegungsmuster ausprobiert.

Dies gilt auch in Hinsicht auf den musikalischen Teil des Unterrichtsversuchs. So kommt sie z.B. auch weniger zum Üben, als sie möchte, weil sie mit Prüfungsvorbereitungen für ihr Examen beschäftigt ist. Sie entscheidet dann aber für sich selbst, was sie übt und wie sie ihre Übezeit gestaltet. Sie versucht aus dem Angebot des Unterrichts das herauszufiltern, was für sie wichtig erscheint. Beim Üben probiert sie, ohne dass dieses Hausaufgabe war, z.B. Vorgehensweisen von Heinrich Jacoby aus, indem sie selbstständig Stücke nach dem Gehör spielt, die ihr Spaß machen („Rosinen“) und sie so zum weiteren Üben motivieren. Des Öfteren spricht sie darüber, dass ihr im Instrumentalunterricht der Untersuchung manches einfacher fällt als z.B. beim schulpraktischen Gitarrenunterricht, den sie an der Universität hat. Im Anschluss an eine Unterrichts- und Übepause kommt sie darauf zu sprechen, dass sie im Nachhinein bei sich einen Fortschritt im Instrumentalspiel festgestellt hat.

In der Unterrichtsstunde am 23.1.2006<sup>380</sup> bittet sie mich darum den „normalen“ Einzelunterricht ausfallen zu lassen, um die Gelegenheit für einen ausführlichen Vortrag ihrer „Reflexion zur Woche“ zu bekommen. In diesem Feedback schildert sie, dass sie ihre Anregungen und Erfahrungen aus dem wahrnehmungszentrierten Unterricht beim häuslichen Üben hat einfließen lassen. Sie hat währenddessen über ihre täglichen Beobachtungen und Erkenntnisse beim Üben Buch geführt.

In diesem „Übetagebuch“ stellt sie u.a. fest, wie bei ihr eine veränderte Hörvorstellung zu einem fehlerfreien Melodiespiel auf dem Instrument führte. Außerdem konstatiert sie eine Besserung bei der Tonqualität ihres Gitarrenspiels und dass sie nun im Gegensatz zu früher mit weniger Druck in der linken Hand spielt. In Zusammenhang mit dieser Weiterentwicklung bei den instrumentalen Fertigkeiten registriert sie außerdem insgesamt eine veränderte Selbstwahrnehmung. Diese veränderte subjektive Wahrnehmung wirke sich bei ihr positiv auf das Musizieren in der Gruppe aus. (Anmerkung: In der Gruppe fühlte sich zuvor als „Anfängerin“ des Gitarrenspiels etwas überfordert.) Die Körperwahrnehmungslehren, insbesondere das Tai Chi Chuan, würden bei ihr zu mehr Gelassenheit führen, die sich auch beim Gitarrenspiel bemerkbar mache. Außerdem beobachte sie darüber hinaus eine Entwicklung, die die Bedeutung der Reflexion für sie betreffe: Alte Gewohnheiten und Schutzmechanismen könnten mithilfe der Reflexion schrittweise verändert werden, was bei ihr zu einem „Selbstentfaltungsprozess“ führen würde.

---

<sup>380</sup> Zusatzprotokoll über die „Reflexion zur Woche“ von Probandin A vom 23.1.2005.

Zum Ende der Studie resümiert Probandin A, dass sie die Studie zwar viel Zeit gekostet hätte, aber dass es für sie insgesamt eine wichtige und schöne persönliche Erfahrung gewesen war. Bei dieser Gelegenheit sagt sie in Hinblick auf das Gitarrenspiel:

"Die Qualität, wie sich das anhört, ist maßgeblich davon beeinflusst, wie durchlässig, durchgängig und nicht blockiert die Bewegung ist."<sup>381</sup>

Als persönliches Fazit aus der Untersuchung nimmt sie für sich mit, darauf zu achten, sich selbst bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen im Beruf oder im Alltag zu unterstützen.

"Es geht bei beiden darum, dass ich mich selbst unterstützte, damit ich mit möglichst wenig Kraftaufwand mein Ziel erreiche. Wie gestalte ich den Weg? Welche alternativen Gestaltungsmöglichkeiten gibt es? ... Wenn man sich hinsetzt und über die Studie nachdenkt, kommen noch mal andere Aspekte und dann denke ich, dass es wichtig für die Gesamtreflexion ist und es ist auch für einen selbst schön. Lernen ist schön und macht Spaß!"<sup>382</sup>

Im Rückblick bedauert sie das Ende der Studie, die sie in vielen Punkten für sich als anregend empfunden hat. Sie spricht dabei gleichzeitig die Problematik an, dass sie die Zeitdauer der Studie als für zu kurz befand, als dass sich die vermittelten Aspekte bei ihr hätten fest verankern können.

"Ich habe oft gedacht, dass es schade ist, wenn die Studie vorbei ist, weil sie so vielschichtig anregend ist, neue Fenster für mich öffnet und mir neue Welten erschließt (über das Musizieren, mich selbst, meinem Umgang mit mir selbst, mit dem Üben und dass es und welche Alternativen es gibt, zu meiner Art zu sein, zu meiner Art Überprozesse oder allgemein mein Leben zu gestalten bzw. anzugehen). Drei Monate reichen nicht bei mir, um diese Aspekte so fest in mir zu verankern, dass ich dauerhaft alleine daran weiterarbeiten kann."<sup>383</sup>

---

<sup>381</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin A vom 13.2.06.

<sup>382</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin A vom 13.2.06.

<sup>383</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme von Probandin A zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

Trotzdem macht sich Probandin A zum Abschluss der Studie Gedanken über die Zeit danach. So hatte sich vorgenommen, im Anschluss an den Unterrichtsversuch privat an einer Tai Chi Chuan Gruppe teilnehmen. Bei einer weiteren Begegnung nach dem Abschluss der Studie erzählte sie mir, dass sie inzwischen dieses Vorhaben auch in die Tat umgesetzt hat.

### **3.5.2. Proband B im Unterricht**

Es ist mir bei der Zusammenstellung der Schülergruppe für den Unterrichtsversuch ein Anliegen gewesen, Probanden zu gewinnen, die schon gewisse Kenntnisse in Hinblick auf ein musikalisches Grundwissen und Vorerfahrungen bezüglich des Instrumentalspiels mitbringen. Insofern war die Teilnahme von Proband B eine Bereicherung für die Untersuchungsgruppe gewesen, weil er ein fortgeschrittener Gitarrenschüler bzw. Musikstudent ist, der schon selbst eigene Schüler unterrichtet. In dieser Rolle habe ich ihn auch im Unterrichtsversuch erlebt.

Als fortgeschrittener Schüler hinterfragte bzw. kritisierte er durchaus bestimmte Vorgehensweisen, die er auf der Grundlage seiner Erfahrungen nicht nachvollziehen konnte. (Dazu folgt weiter unten noch ein Beispiel.) Er zeigte oftmals seine Selbstständigkeit bei der Durchführung und Gestaltung von Aufgabenstellungen aus dem Unterricht. Dabei konnte er auf seine Fähigkeiten zum Musizieren nach dem Hören und zur musikalischen Improvisation zurückgreifen. Er stellte auf der anderen Seite aber auch sehr offen eigene Schwächen in Bezug auf die Erfüllung bestimmter Aufgabenstellungen aus dem Unterricht heraus. Diese etwas strenge Haltung sich selbst gegenüber wurde von mir mit dem Hinweis versehen, dass Fehler in diesem Unterrichtsprojekt keinesfalls problematisch seien. So konnte er sich bei Unterrichtsthemen wie z.B. der Erarbeitung bestimmter Musikstücke mithilfe von Noten, zuerst ohne Einsatz des Instruments, zunehmend entspannen. Verschiedene Arbeitsgebiete aus dem Unterrichtsversuch, die für ihn neu waren, wie z.B. der Einsatz von Bewegungen beim Musizieren, lehnte er nicht ab, sondern ließ sich voll und ganz auf sie ein.

In Bezug auf das freie Musizieren ohne Noten offenbarte sich Proband B als Musiker mit umfangreichen Vorkenntnissen. Aufgrund seiner musikalischen Vorerfahrungen resümierte er, dass das Musizieren nach dem Gehör seiner Meinung nach wichtig sei, weil sich bei ihm nach dem Gehör erarbeitete Stücke besonders gut und schnell im Gedächtnis einprägten und noch nach Jahren abrufbar seien. Von Anfang an nutzte er Anregungen aus der Studie auch für seinen eigenen Unterricht. Dies betraf z.B. verschiedene Einzelelemente aus den Körperwahrnehmungslektionen, die er im Gitar-

renunterricht bei einer Schülergruppe mit Kindern im Grundschulalter erfolgreich anwenden konnte.

Es war für mich interessant zu beobachten, dass Proband B bei bestimmten Unterrichtsthemen wie z.B. der Erarbeitung von Musikstücken in Zusammenhang mit Körperbewegungen zur Unterstützung bzw. Hervorbringung des musikalischen Ausdrucks eine sehr differenzierte Meinung entfaltete. So äußerte er sich in der Reflexion zu seiner Einzelunterrichtsstunde vom 23.1.2006 folgendermaßen zu seinen Wahrnehmungen:

"Eine Phrasenerarbeitung über die Körperbewegung habe ich noch nie gemacht. Im Zusammenhang mit der Körperbewegung nimmt man die Musik nicht nur mit den Ohren, sondern kinästhetisch, mit dem ganzen Körper wahr. Die Musik erzeugt Druck durch innere Bewegung bzw. Bewegtheit beim Hören. So fordert z.B. expressive Musik expressive Bewegung und umgekehrt. Wenn Musik ausdrucksstark ist, dann sollte die Körperbewegung auch stark sein, die wirkenden Kräfte müssen stark sein."<sup>384</sup>

In dieser Unterrichtsstunde ging es um die Erarbeitung der ersten 8 Takte der Gavotte 1 aus der ersten Cellosuite in D-Dur von Johann Sebastian Bach. Dabei sollte mithilfe des Gesangs und kreisender Körperbewegungen des Oberkörpers im Sitzen die Phrasengestaltung in der Melodie zuvor ohne Instrument erarbeitet werden. Proband B konnte sich sehr gut auf diese Aufgabenstellung einlassen. In der Unterrichtsstunde am 27.1.2006 äußerte er sich in einem anderen Zusammenhang bei einer instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektion hingegen kritisch zum Einsatz von Bewegungen beim Instrumentalspiel:

"Die Schaukelbewegung finde ich in der Bewegungsgröße übertrieben. Es fühlt sich ungewohnt an, Bewegungen zu überzeichnen, fremd und nicht organisch."<sup>385</sup>

Die von ihm genannten „Schaukelbewegungen“ beziehen sich auf Bewegungsabläufe in der linken Hand, bei der über die Schaukelbewegung eine bewusste Ablösung bzw. Gewichtsübertragung zwischen zwei Fingern, die jeweils die Saite an zwei Positionen niederdrücken, unterstützt bzw. bewusst gemacht werden soll. Meiner Meinung nach zeigten sich gerade in der kritischen Haltung zu bestimmten Erarbeitungsweisen oder Methoden

---

<sup>384</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband B vom 23.1.06.

<sup>385</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband B vom 27.1.06.

aus dem Unterricht die Kompetenz und die Selbstständigkeit aufgrund der musikalischen Vorerfahrungen von Proband B. Trotz der kritischen Haltung setzte er sich mit den Aufgabenstellungen auseinander und konnte auf diese Weise neue Erfahrungen dazu gewinnen. Er nahm das für sich Nützliche aus dem Unterricht mit in seine Lebenswelt bzw. seinen Alltag. So wählte er z.B. geeignete Methoden und Lektionen aus dem Unterrichtsversuch aus, die er im eigenen Unterricht und beim eigenen Üben einsetzte.

Weiterhin ist anzumerken, dass er nach einer Anleitung bestimmte Dinge intuitiv sofort richtig ausführte, ohne darüber weiter nachzudenken. Diese Neigung bei Proband B zum impliziten Lernen steht sicherlich mit seinen umfangreichen Vorerfahrungen auf verschiedenen musikalischen Gebieten in Verbindung. Dieses Phänomen möchte ich kurz an einem Beispiel aus dem Unterricht erläutern. Es betrifft die Problematik der Gitarrenhaltung bei Proband B. Ich möchte dieses Thema hier kurz aufnehmen, weil sich daran meines Erachtens sehr schön eine Entwicklungslinie in Bezug auf die Verbesserung der gesamten Körperhaltung beim Musizieren bei Proband B im Verlauf des Unterrichtsversuchs nachvollziehen lässt.

In der Einzelunterrichtsstunde am 9.12.2005 habe ich mit Proband B in einer Körperwahrnehmungslektion an seiner Haltung gearbeitet. Zum Beginn der Stunde habe ich ihm aufgrund seiner unkonventionellen, möglicherweise auf Dauer zu Schmerzen führenden Körperhaltung beim Gitarrespielen die „Griese-Stütze“ vorgestellt. Die „Griese-Stütze“ ist eine Haltungsalternative zum Fußbänkchen, mit der sich eine günstige Haltung beim Musizieren auf der Gitarre erreichen lässt. Zunächst habe ich Proband B demonstriert, wie die Stütze an der Gitarre angebracht und in der Praxis verwendet wird. Proband B war sehr aufgeschlossen für meinen Vorschlag und erklärte sich bereit, die „Griese-Stütze“ ebenfalls auszuprobieren. Nachdem er die Stütze an seinem Instrument angebracht hatte, haben wir zusammen an seiner Haltung gearbeitet.

Beim aufrechten Sitzen mit dem Instrument hatte Proband B die Angewohnheit, sofort die rechte Schulter stark nach oben zu ziehen. Diese Schrägstellung und Seitwärtsdrehung des gesamten Schultergürtels behielt er während des Musizierens bei. Ich habe ihn gebeten, in dieser Haltung am Instrument die Augen zu schließen und seine Schulter noch ein wenig weiter anzuheben. Durch die Verstärkung dieser Fehlstellung wurde ihm die Anspannung seiner Schulter in dieser Haltung erst bewusst. Zuvor war ihm eine Wahrnehmung seines Körperbildes in diesem Bereich nicht möglich gewesen. Nach dieser Bewusstwerdung konnte er dann die Schulter auch loslassen und entspannen. Aus dieser neuen, günstigeren Haltung heraus begann dann die musikalische Arbeit am Instrument. Proband B hatte überhaupt kein Problem sich auf diese veränderte Haltung einzustellen bzw.

diese aufrechtzuerhalten. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde war meines Erachtens seine Haltung beim Gitarrespielen optimal. Proband B integrierte intuitiv diese, über die Haltung veränderte Körpereinstellung in seine Bewegungsabläufe beim Musizieren. Er setzte von dieser Unterrichtsstunde an die „Griese-Stütze“ kontinuierlich ein und hatte dadurch beim Musizieren eine aufrechte und gute Körperhaltung.

Am 16.1.2006 habe ich nach drei Unterrichtsstunden mit Proband B eine ähnliche Körperwahrnehmungslektion am Instrument wie in der Unterrichtsstunde bei der Einführung der „Griese-Stütze“ durchgeführt. Es ging wieder um das Innehalten und die Wahrnehmung der Körperhaltung mit geschlossenen Augen am Instrument, um einer eventuellen Fehlstellung auf die Spur zu kommen oder in Kontakt mit der korrekten Körperhaltung zu bleiben. Bei diesem zweiten Mal konnte der Proband im Anschluss an die Sensibilisierung seiner Wahrnehmung selbst eine Haltungskorrektur vornehmen. Nach einer Veränderung des Einstellwinkels an der „Griese-Stütze“ konnte eine optimale Einstellung von Instrument und Körper erreicht werden. Proband B hatte in dieser Unterrichtsstunde seine Haltung, selbstständig weiter optimiert. Der Umgang mit diesen Veränderungen passiert bei ihm in gewisser Weise jedoch unbewusst. So äußerte er sich in keiner Stelle in seiner Reflexion über Wahrnehmungen oder Gefühle, die diese veränderte Haltung betrafen. Da er so selbstverständlich sowohl im Einzel- wie im Gruppenunterricht in dieser neuen Haltung musizierte, habe ich ihn auch nicht auf seine diesbezüglichen Wahrnehmungen angesprochen.

Proband B setzte die „Griese-Stütze“ bis zum Ende der Studie kontinuierlich ein und musizierte aus einer sehr guten körperlichen Haltung am Instrument heraus. Seine problematische Gitarrenhaltung brauchte im Unterricht deshalb auch nicht wieder thematisiert zu werden. Ich möchte an dieser Stelle ergänzend hinzufügen, dass diese quasi „motorische Neuprogrammierung“ bei Proband B sicherlich nicht nur auf den Einsatz der „Griese-Stütze“ zurückzuführen ist, sondern dass dabei viele Faktoren eine Rolle spielten, die nicht alle genannt werden können. Zu den „flankierenden“ Faktoren im Unterricht gehörten meiner Erfahrung nach die Sensibilisierung der Bewegungswahrnehmung durch weitere Körperwahrnehmungslektionen und die Möglichkeit der Einbeziehung von Bewegungen beim Musizieren.

In den Reflexionen bzw. Gruppendiskussionen äußerte sich Proband B zu vielfältigen Themen, die mit dem Unterricht und seinem Alltag als Musiker und Gitarrenlehrer in Verbindung standen. Die Themenbereiche „Körperwahrnehmung“ und „Körperwahrnehmungslektion“ liefern ihm immer wieder einen Ansatz für die Reflexion. Er stellt dabei z.B. des Öfteren fest,

dass die Körperwahrnehmungslektionen (z.B. nach Feldenkrais/Baer) bei ihm zu einer inneren Sammlung führen und er dadurch seinen „Alltag“ besser hinter sich lassen könne.<sup>386</sup> Durch die Übungen mit den Qi-Gong-Kugeln werden die Muskulatur, die Sehnen und Bänder seiner Arme gut für das Instrumentalspiel vorbereitet.<sup>387</sup> Ebenfalls in seiner Stellungnahme zu den 5 Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptphase vom 4.3.2006 erwähnt er u.a. das Thema der „Körperwahrnehmung“. Er äußert sich in seiner Stellungnahme außerdem sehr offen darüber, dass er nach seinem Gefühle in Bezug auf seine spieltechnischen Fertigkeiten im Verlauf des Unterrichtsversuchs nicht sehr viel dazugelernt habe. Stattdessen konstatiert er,

"..., dass gerade diese Körperwahrnehmungssachen und Interpretationssachen oder auch Dinge, die wir im Unterricht gemacht haben, dass die auch meine Sichtweise verbessert haben und dass ich das so für meinen Alltag und für meinen Übealltag ganz gut verwenden kann. Ich habe jetzt nicht das Gefühl, spieltechnisch so wahnsinnig viel dazugelernt zu haben, aber so übetekhnisch und gruppendedynamisch habe ich sehr viel dazugelernt." <sup>388</sup>

Einen persönlichen Gewinn aus der Teilnahme am Unterrichtsversuch sieht er aus seiner subjektiven Sichtweise heraus vor allen Dingen darin, dass sich durch die Körperwahrnehmungslektionen und aufgrund der vom Hören geleiteten musikalischen Interpretation, seine „Sichtweise“ verbessert habe. Damit meint er einen persönlichen Zugewinn an neuen musikalischen und musikbezogenen Erfahrungen, die er in seine persönliche Lebenswelt integrieren konnte.

Diese neuen Erfahrungen registriert er als Bereicherung für seinen Alltag und Übealltag. Er spricht in diesem Statement noch einen weiteren wichtigen Punkt an, der ihn in seiner individuellen Charakteristik kennzeichnet und durch den eine Entwicklungslinie angedeutet wird. Er spricht darüber, dass er „gruppendedynamisch“ ebenfalls sehr viel dazugelernt hat. Dazu muss man sich erneut vergegenwärtigen, dass Proband B innerhalb der Gruppe der Probanden in Bezug auf das Gitarrenspiel der am weitesten fortgeschrittene Instrumentalist ist. Von seinem Verhalten in der Gruppe her ist er ein sozial verträglicher, sehr offener und humorvoller Mensch, der schnell in Kontakt mit anderen Menschen kommt. Er beschreibt in der fol-

<sup>386</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband B vom 18.11.05.

<sup>387</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Gruppenstunde vom 10.12.05.

<sup>388</sup> Aus der kommentierten Transkription der Stellungnahmen der Probanden zu den 5 Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung am 4.3.2006.

genden Äußerung seine Sichtweise, seine Perspektive auf die musikalische Arbeit in der Gruppe. Dabei wird deutlich, dass er aus dieser Situation mit seiner Einstellung durchaus auch hier einen persönlichen Gewinn für sich ziehen und etwas dazu lernen konnte.

"Das mit den unterschiedlichen Spielniveaus, das habe ich häufig auch so empfunden, dass dann häufig in den Stunden eine offene Dialogstruktur entstanden ist und die jetzt auch ermöglicht, so voneinander innerhalb der Gruppe ganz gut zu lernen. Dann ist im Grunde genommen der Lehrer teilweise auch Moderator und dann sagt man irgendwie so: „Wie machst du denn das?“ Oder: „Das mache ich so und so!“ -, dass man sich Sachen so voneinander abguckt. ... Ja, mir als erfahrenem Instrumentalisten ist dann auch aufgefallen, wo dann vielleicht Leute, die noch nicht so viel Erfahrung haben, wo die dann wieder Schwierigkeiten haben, die ich vielleicht nie hatte oder die mir gar nicht mehr so bewusst sind, dass ich die mal hatte. Also, für das eigene Unterrichten ist das sehr Augen öffnend und förderlich, man lernt da sehr viel voneinander. So ganz ohne wirklich was lernen zu müssen oder lernen zu wollen, das passiert einfach." <sup>389</sup>

In dieser Äußerung von Proband B wird deutlich, dass es aus seiner Perspektive im Unterricht für ihn einen Erfahrungsraum gab, in dem das Lernen in der Gruppe angenehm war und quasi ohne Willensanstrengung geschah, dass es einfach „passierte“. Überhaupt spricht er des Öfteren davon, dass bestimmte Dinge im Unterricht einfach Spaß gemacht haben und er es interessant fand. Dabei ist er in seinem Urteil durchaus kritisch und differenziert, wie ich weiter oben schon ausgeführt habe. In der Reflexion zu seiner letzten Einzelunterrichtsstunde fasst er dann als positives Fazit seine Sichtweise auf die musikalische Arbeit im Unterrichtsversuch zusammen. Dabei geht es um den Aspekt des vom Hören geleiteten Musizierens, um das improvisatorische Musizieren und um Möglichkeiten der musikalischen Interpretation.

"Ich finde das ganz interessant, wie man Stücke abwandeln kann - z.B. moderne Stücke in einen anderen modernen Stil oder dass man z.B. klassische Musik auch anders interpretieren kann, dass man sich freier in der Rhythmik bewegt, z.B. ternär. Das klingt dann gleich mehr nach Jazz. Dass man in klassischen Stücken nach Jacoby die

---

<sup>389</sup> Aus der kommentierten Transkription der Stellungnahmen der Probanden zu den 5 Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung am 4.3.2006.



Strukturelemente, wie z.B. Taktstriche entfernt, um auf übergeordnete oder grundlegendere musikalische Elemente zu stoßen, hat etwas mit einer improvisatorischen Herangehensweise zu tun, weil man sich vom Text entfernt und sich einem individuelleren, musikalischen Gehalt annähert!" <sup>390</sup>

Aus meiner Sicht konnte sich Proband B im Laufe des Unterrichtsversuchs im Bereich der Schwerpunktfelder ganz unterschiedliche und zum Teil grundlegende Kompetenzen aneignen. Diese Kompetenzen betreffen vor allem das eigene Unterrichten und die Reflexion über den Einsatz bestimmter Methoden aus dem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht. Neu und angenehm waren für ihn in diesem Zusammenhang auch Erfahrungen, die die Kommunikations- bzw. Beziehungsstruktur der am Unterrichtsprozess beteiligten Menschen betreffen. Er konnte sich im Unterricht selbst und in seinem Alltag gut darauf einlassen, selbstständig und ohne „Ablieferungsdruck“ zu üben bzw. zu arbeiten und dadurch Erfahrungen zu vertiefen und Kenntnisse zu erweitern.

### **3.5.3. Proband C im Unterricht**

Die Bereitschaft von Proband C zur Teilnahme am Unterrichtsversuch sollte sich im Nachhinein sowohl für ihn in seinen Rollen als Schüler und berufstätiger Familienvater wie auch für mich in meinen Rollen als Lehrer und Leiter des Unterrichtsversuchs als eine persönliche Herausforderung herausstellen. Er fühlte sich aufgrund der zeitlichen Strukturierung und des gesamten Zeitaufwands für den Unterrichtsversuch, den er für seine Teilnahme aufwenden musste, teilweise gestresst und überfordert. Nähere Einzelheiten mit entsprechenden Zitaten von Proband C zu diesen aufgetretenen Problemen folgen im Verlaufe dieser Charakterisierung.

Die nähere Erläuterung der damit in Zusammenhang stehenden aktuellen Lebensumstände von Proband C muss bei dem Versuch einer Charakterisierung bzw. der Darstellung seiner individuellen Entwicklungslinie besondere Berücksichtigung finden. Bei der Vorstellung von Proband C wurde an anderer Stelle schon auf seine besondere private und berufliche Situation hingewiesen. Diese hat meines Erachtens auch einen direkten Einfluss auf seine persönliche Entwicklung bzw. Entfaltung im Verlauf des Unterrichtsversuchs gehabt. Ich möchte hier kurz diese Fakten zusammentragen, die seine private und berufliche Situation kennzeichnen.

---

<sup>390</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband B vom 7.3.2006.

Proband C ist ein berufstätiger, in Vollzeit beschäftigter Familienvater, verheiratet mit einer ebenfalls berufstätigen Ehefrau. Er hat zwei kleine Kinder im Alter von 4 bzw. 6 Jahren. In dem Zeitraum seiner Teilnahme am Unterrichtsversuch absolvierte er außerdem eine berufliche Fortbildung, die er mit einer für ihn wichtigen Prüfung abschließen konnte. Daraus lässt sich schließen, dass er aufgrund seiner familiären und beruflichen Situation unter nicht unerheblichen Zeit- bzw. Leistungsdruck stand. Die dadurch ausgelöste Stresssymptomatik machte sich in seiner physischen und psychischen Disposition im Unterricht bemerkbar.

So äußerte er sich z.B. in verschiedenen Einzelunterrichtsstunden darüber, dass er sich müde und erschöpft („abgegessen“) von der Arbeit fühle<sup>391</sup>, dass er sehr wenig geschlafen habe<sup>392</sup> oder dass er im Verlaufe der Unterrichtsstunde an einen „toten Punkt“ gekommen sei und beim Zusammenspiel fast „weggenickt“ wäre<sup>393</sup>. Am Instrument wirkt seine Körperhaltung in sich zusammengesunken und seine Bewegungen müde und etwas grob. Sein Lern- bzw. Arbeitsverhalten wurde im Verlauf des Unterrichtsversuchs durch seine Erschöpfungszustände des Öfteren eingeschränkt. Mit anspruchsvolleren Aufgabenstellungen aus dem Gruppenunterricht, wie z.B. bei der mentalen Erarbeitung einer Melodiestimme aus dem Renaisancetanz ohne Instrument oder der Ausführung einer längeren Körperwahrnehmungslektion mit den Qi Gong Seidenübungen, bei denen erhöhte Anforderungen Konzentrationsfähigkeit gestellt wurden, schien er überfordert zu sein. Diese Überforderung formulierte er in der Gruppendiskussion als Kritik an der Methode der mentalen Erarbeitung einer Melodiestimme, mit der er nicht gut zurechtkam.

"Gemessen am Schwierigkeitsgrad war mir das Vorgehen zu langsam. Singen krieg ich nicht hin und das Visualisieren hat mir nichts gebracht. Das Vor- und Nachspielen bei der Erarbeitung des 2. Teils war ganz okay. Das hat mir mehr gelegen. Die Erarbeitung des 1. Teils hat mir nicht gelegen. Obwohl es langsam war, konnte ich es nur ansatzweise spielen. Erst angehört, das heißt von der Gitarre vorgespielt und dann nachgespielt, wäre besser für mich gewesen."<sup>394</sup>

Proband C erwähnt hier das langsame Vorgehen bei der mentalen Erarbeitung (von ihm hier als „Visualisieren“ bezeichnet) und die einfache Struk-

<sup>391</sup> Protokolle der Hauptuntersuchung der Einzelstunden von Proband C vom 7.12.05 und 21.12.05.

<sup>392</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 11.1.06.

<sup>393</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 18.1.06.

<sup>394</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Gruppenstunde vom 28.1.06.

tur des Melodieverlaufs im ersten Teil des Renaissancetanzes, mit der er nicht zurechtkommt. Im Anschluss an eine leichtere Vorübung zur mentalen Arbeit mit einer nur in der Vorstellung langsam „gespielten“ Tonleiter an der Gitarre konkretisiert er seine Schwierigkeiten bei der Arbeit:

"Die Tonfortschreitung mit mentaler Vorstellung war mir zu langsam, sie hätte schneller sein können. Ich war mit dem Gedanken zwischendurch woanders." <sup>395</sup>

Es fällt Proband C schwer, seine Konzentrationsfähigkeit aufrechtzuerhalten und in Kontakt mit der Aufgabenstellung zu bleiben. Aus diesem Grund fühlt er sich auch mit der Methode des Vor- und Nachspielens bei der Erarbeitung von Musikstücken besser. Das direkte imitatorische Nachspielen kurzer melodischer Abschnitte stellt geringere Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit und kann deshalb von ihm besser bewältigt werden. Wenn auf diese Weise ein Musikstück, wie z.B. der Backwater Blues, erarbeitet wird, gelangt Proband C in seiner Reflexion zu einer positiven Einschätzung des vom Hören geleiteten Erarbeitens von Musikstücken.

"Ich finde das Spielen und Erlernen von Musikstücken nach dem Gehör ohne Noten sehr gut. Das Erlernte bleibt besser im Bewusstsein und wenn das Gerüst eines musikalischen Ablaufs auswendig gelernt ist, ist es eine leichte Sache, kleine Lücken oder Unsicherheiten auch mithilfe der Noten zu vervollständigen." <sup>396</sup>

An diesem Zitat von Proband C wird darüber hinaus deutlich, dass es ihm dennoch Mühe bereitet, sich ganz auf sein Gedächtnis bzw. seine Fähigkeit, Musikstücke vom Hören her zu spielen, zu verlassen. Ähnlich wie Proband B greift er dabei als Erinnerungsstütze beim Musizieren gerne auf das Notenmaterial zurück.

Wie zu Beginn dieses Kapitels schon erwähnt wurde, hat Proband C ebenfalls Schwierigkeiten mit längeren Körperwahrnehmungslektionen, die konzentriertes, eigenständiges Arbeiten erfordern. Ebenso wie bei den anspruchsvolleren musikalischen Aufgabenstellungen spielt für ihn hierbei der Zeitfaktor eine große Rolle. Vom Prinzip her kommt er besser mit Aufgabenstellungen klar, die in einem kürzeren Zeitrahmen erledigt werden können und zu kleinen, schnell umsetzbaren Ergebnissen führen. Diese Beobachtung formulierte er in der Schlussphase des Unterrichtsversuchs in

---

<sup>395</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Gruppenstunde vom 10.12.05.

<sup>396</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Gruppenstunde vom 10.12.05.

Hinblick auf die Durchführung der Körperwahrnehmungsübungen bzw. -lektionen folgendermaßen:

"... Diese Entspannungsübungen, ich brauche dann also gar nicht so lange, dann hab` ich, ich hab` dann eher so was, das ist für mich ein Block. Denn wenn man jetzt noch mal so statt einer halben Stunde eine Stunde gehabt hätte, dann wäre eigentlich gut gewesen, dann hätte ich aber eher Entspannung gemacht. Wenn man jetzt so ein bisschen, so ein paar Übungen macht, dann habe ich das Gefühl, dann bin ich frei auch und dann will ich eher spielen so." <sup>397</sup>

Proband C spricht hier in der abschließenden Reflexion zur Hauptphase des Unterrichtsversuchs noch einmal über eine für ihn wichtige Erfahrung, die den Zeitrahmen für die Körperwahrnehmungslektionen im Zusammenhang mit dem Instrumentalunterricht betrifft. Aus seiner Sicht hätte er sich im Rahmen des jeweils für eine Körperwahrnehmungslektion zur Verfügung stehenden Zeitbudgets mit einer kürzeren Lektion, als ich sie ausgewählt hatte, besser gefühlt. Den Grund für seine Beobachtung nennt er unter anderem in der Reflexion zu seiner Einzelunterrichtsstunde vom 30.11.2005. In dieser Aussage bezieht er sich auf seine subjektive Wahrnehmung bei der Ausführung einer Körperwahrnehmungslektion.

"Ich ziehe das mal schnell durch, ich setze mich selbst unter Zeitdruck. Ich möchte mich, wenn ich die Übungen mache, richtig darauf einlassen können." <sup>398</sup>

Proband C formuliert hier deutlich sein Unwohlsein, das mit seiner inneren Einstellung während der Ausführung der Körperwahrnehmungslektion zusammenhängt. Diese Äußerung ist meines Erachtens einerseits mit einer Selbstkritik in Bezug auf seine innere Einstellung verbunden und enthält andererseits im Kontext mit seiner vorherigen Äußerung einen Appell an mich als Lehrer, den Umfang der Körperwahrnehmungslektionen in Abstimmung an seine Bedürfnisse genauer auf den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen anzupassen.

Außerdem spricht Proband C in dieser Unterrichtsstunde vom 30.11.2005 über das Gefühl eines inneren Widerstandes gegen Körperwahrnehmungslektionen, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Instrument stehen.

---

<sup>397</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme von Proband C zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

<sup>398</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 30.11.05.

Spätestens hier wird sehr deutlich, dass sich Proband C in einen inneren Konflikt befindet. Auf der einen Seite möchte er sich gerne auf die Entspannung einlassen, andererseits steht ihm dafür seiner Ansicht nach nicht die nötige Zeit im Unterricht zur Verfügung. Unter diesen Umständen möchte er ganz auf die Durchführung von Körperwahrnehmungslektionen verzichten. So stellt in der Reflexion zur gleichen Unterrichtsstunde weiter fest:

"Wenn ich Körperwahrnehmungsübungen machen möchte, hätte ich einen anderen Ort oder Zeitpunkt als den des Gitarrenunterrichts gewählt." <sup>399</sup>

Diese Äußerung von Proband C ist meines Erachtens nicht auf der Beziehungsebene zu verstehen, als dass er etwa mit der Anleitung oder mit der Konzeption des Unterrichtsversuchs grundsätzlich unzufrieden wäre.<sup>400</sup> Es handelt sich vielmehr um eine Äußerung, die in Zusammenhang mit der Gesamtheit aller stresserzeugender Faktoren zu betrachten ist, denen sich Proband C zu diesem Zeitpunkt ausgesetzt fühlt. Dazu gehören z.B. auch die Zeitstruktur der Unterrichtsstunden und die besonderen körperlichen und geistigen Anforderungen infolge der Qualität bestimmter Körperwahrnehmungslektionen.

Ich habe daraufhin in Absprache mit Proband C die Zeitstruktur seines Einzelunterrichts geändert. Dabei war es Proband C ein wichtiges Anliegen, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Körperwahrnehmungslektion und die Reflexionsphase zugunsten der Zeitdauer des eigentlichen Instrumentalunterrichts verschoben wurde. Nach dieser Veränderung der Zeitdauern der Unterrichtsphasen zugunsten des praktischen Musizierens lässt sich in der Entwicklung von Proband C im Unterricht eine leichte Verbesserung z.B. in Hinblick auf die Akzeptanz bestimmter Unterrichtsinhalte, der angewendeten Methoden und Aufgabenstellungen feststellen.

Außerdem hatte sich seine Motivationslage zum Besseren gewandelt. Dies hing meiner Meinung nach ursächlich nicht nur mit der Änderung der äußeren Bedingungen statt. Mit ausschlaggebend war dafür, dass Proband C am 10.12.2005 zum ersten Mal an einer Gruppenunterrichtsstunde im Rahmen des Unterrichtsversuchs teilnahm und mit den anderen Teilnehmern zu-

---

<sup>399</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 30.11.05, 12.

<sup>400</sup> Proband C bestätigt das in einer anderen Äußerung in seiner Reflexion zu der Unterrichtsstunde: "Die Ablehnung der Unterrichtsphase mit den Körperwahrnehmungsübungen hängt nicht mit der Sache oder mit der Lehrperson zusammen, was heißt, dass die Lektionen passend und gut ausgewählt waren und die Anleitung ebenfalls ok. war." Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 30.11.05.

sammen musizieren konnte.<sup>401</sup> Dabei wurde er von den anderen Teilnehmern freundlich aufgenommen<sup>402</sup> und konnte sich erfolgreich in die Gruppe integrieren. Hinzu kommt aus der subjektiven Sicht von Proband C, dass ein Grund für seine Entscheidung zur Teilnahme an dem Unterrichtsversuch in seinem Wunsch zum gemeinsamen Musizieren in der Gruppe liegt.

"Ich habe jetzt circa 10 Jahre Einzelunterricht auf der Gitarre und habe am Schluss nur noch Unterricht genommen, um meinen Status quo zu erhalten. Bei meiner Entscheidung an der Studie teilzunehmen spielte eine große Rolle, dass ich mal mit dem Instrument etwas anderes erleben und mit anderen gemeinsam zusammenspielen wollte, trotz zusätzlicher Termine, die sich dadurch ergeben haben."<sup>403</sup>

In dieser Äußerung von Proband C wird die große Erwartungshaltung deutlich, die er mit seiner Teilnahme an dem Unterrichtsversuch verbindet. Trotz der erheblichen Zeitbelastung, die mit der Teilnahme an der Studie verbunden ist, ist er dazu motiviert, sich einer neuen Herausforderung auf dem Gebiet des Instrumentalspiels zu stellen. Aufgrund der schon ausführlich geschilderten äußeren Bedingungen seiner Teilnahme, verläuft seine Entwicklung in Hinblick auf einen Zuwachs bzw. Erfahrungsgewinn in Zusammenhang mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten eher zögerlich. Es erfolgt auf den unterschiedlichen Lernfeldern eine disparate Entwicklung, die gleichzeitig an die jeweils aktuelle Motivationslage von Proband C gekoppelt ist. Diese Disparität hinsichtlich der persönlichen Entwicklung in bestimmten Bereichen betrifft einerseits die Entwicklung über den Verlauf der gesamten Untersuchung und andererseits auch einzelne Unterrichtsstunden.

In der gerade schon erwähnten ersten Gruppenunterrichtsstunde kann Proband C für sich überwiegend positive Erfahrungen verbuchen. Er lernt die übrigen Probanden (mit Ausnahme von Probandin A) kennen, die ihm sehr freundlich gesonnen sind. Er kommt seinerseits ebenfalls gut mit den anderen Teilnehmern in der Gruppe klar. In der Gruppendiskussion dieser Unterrichtsstunde beschreibt er den Verlauf und die Atmosphäre als für ihn motivierend. Gleichzeitig muss er aber in dieser Unterrichtsstunde feststellen, dass er schon einiges versäumt hat, wodurch er auf musikalischem Gebiet zu anderen Wahrnehmungen als die übrigen Probanden gelangt. Positiv für ihn und seine Weiterentwicklung auf dem Gebiet der Körperwahr-

<sup>401</sup> An den ersten 4 Gruppenunterrichtsterminen fehlte Proband C entschuldigt aus familiären bzw. beruflichen Gründen.

<sup>402</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Gruppenstunde vom 10.12.05.

<sup>403</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 18.1.06.

nehmungslehren ist in dieser Gruppenunterrichtsstunde, dass er die Körperwahrnehmungsarbeit mit den Qi-Gong-Kugeln kennen gelernt hat. Die Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln liegt ihm sehr und in seiner Einzelunterrichtsstunde vom 4.12.2005 kommt er im Nachhinein zu einer fast begeisterten Schilderung seiner Wahrnehmungen in Bezug auf die Körperwahrnehmungslektionen mit den Qi-Gong-Kugeln. Ein Grund für diese begeisterte Haltung ist der Umstand, dass er im rechten Unterarm unter einer schmerzhaften Reizung der Sehnenscheiden gelitten hat, die sich aufgrund der Körperwahrnehmungsarbeit mit den Qi-Gong-Kugeln gebessert hat.

"Ich finde es erstaunlich, dass die Bewegung sich positiv ausgewirkt hat. Ich dachte vorher, dass sich die Reizung durch eine Ruhigstellung bzw. Nichtinanspruchnahme der rechten Hand verliert." <sup>404</sup>

Proband C ist daraufhin initiativ geworden und hat sich eigene Qi-Gong-Kugeln gekauft und zu seinem Arbeitsplatz mitgenommen, um dort in den Pausen zwischendurch üben zu können. Diese Begeisterung für die Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln hat wiederum Auswirkungen auf seine Bereitschaft im Einzelunterricht von nun an regelmäßige Körperwahrnehmungslektionen mit den Qi-Gong-Kugeln durchzuführen. Dadurch hat sich die Problematik, die Proband C infolge des Zeitdrucks bei der Ausführung der Körperwahrnehmungslektionen erlebte, ebenfalls zum Besseren gewandelt. Er ist im weiteren Verlauf des Unterrichtsversuchs wieder dazu bereit, zum Beginn der Unterrichtsstunde Körperwahrnehmungslektionen mit den Qi Gong Seidenübungen oder nach Feldenkrais durchzuführen, die keinen direkten Bezug zum Instrumentalspiel bzw. zum gemeinsamen Musizieren haben.

Ebenfalls positiv reagierte Proband C auf mein Angebot, in seiner Einzelunterrichtsstunde vom 21.12.05 die Griese-Stütze auszuprobieren und regelmäßig einzusetzen. Dadurch war eine kontinuierliche Arbeit an der Verbesserung seiner Haltung am Instrument möglich. Allerdings hält er sich mit diesbezüglichen Reflexionen über eine verbesserte Haltung ähnlich wie Proband B zurück. Überdies sind seine Reflexionen zu verbindenden Körperwahrnehmungslektionen (instrumentenbezogene und musizierbezogene Körperwahrnehmungslektionen) sehr unterschiedlich und von seiner Tagesform abhängig. Ebenfalls in seinen Reflexionen, die die Schilderung von Wahrnehmungen aus anderen Zusammenhängen im Unterricht betreffen, wird deutlich, dass er eine passive und fast konsumorientierte Haltung einnimmt. Er kommt oft nicht über eine oberflächliche Betrachtung des

---

<sup>404</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 14.12.05.

Unterrichtsgeschehens hinaus. Tiefer gehende Wahrnehmungen scheinen ihn dadurch unerschlossen zu bleiben. Trotzdem arbeitete er auf bestimmten Gebieten mit, sodass wiederum darauf zu schließen ist, dass er etwas aus dem wahrnehmungszentrierten Unterricht für sich mitnehmen kann. Allerdings ist es ihm aufgrund seiner aktuellen Disposition nicht möglich, sich auf tiefer gehende Erfahrungen einzulassen.

Zum Ende der Studie äußert sich Proband C erleichtert, dass die Studie bald zu Ende ist. In den letzten beiden Unterrichtsstunden verbessert sich auch deutlich die Unterrichtsatmosphäre. Proband C wirkt aufgeschlossener für die Unterrichtsinhalte als in den Unterrichtsstunden zu Beginn der Untersuchung. So berichtet er z.B. in seiner letzten Einzelunterrichtsstunde, dass er nun regelmäßig zu Hause Körperwahrnehmungslektionen nach Feldenkrais durchführt, um eine Verbesserung von Beschwerden im Rückenbereich zu erreichen. Außerdem wird in seiner Aussage deutlich, dass ihn eventuell eine tiefer liegende psychische Blockade daran gehindert hat, in seinen Reflexionen zu den Unterrichtsstunden über seine subjektiven Wahrnehmungen zu berichten, die auch tiefere Schichten der inneren Wahrnehmung betreffen.

"Wenn das Zusammenspiel der Körperteile funktioniert, dann kann man mit einer Lektion für die Füße eine Entlastung bzw. Beschwerdefreiheit im Rückenbereich bewirkt werden. ... Außerdem können bei der Praxis von Feldenkrais Lektionen Gefühle wie z.B. Aggressionen ausgelöst werden. Da haben die Übungen bei mir etwas angestastet, dessen Ursache in tieferen Schichten der Persönlichkeit zu suchen ist." <sup>405</sup>

Ich denke, dass diese Haltung von Proband C, diese tieferen Schichten der Persönlichkeit im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht nicht offen zulegen, durchaus verständlich ist. Hier werden die Grenzen dessen überschritten, was ich als Lehrer und Forscher in diesem Unterrichtsprojekt leisten kann. Proband C hat mir diese Grenzen sehr deutlich aufgezeigt, indem er auf meine Angebote und auf meine Nachfragen ablehnend reagiert hat. Dieses Verhalten verstehe ich im Nachhinein als eine Art Selbstschutz, mit dem er verhindern wollte, bestimmte Persönlichkeitsanteile und tiefer gehende Wahrnehmungen zu sehr preiszugeben.

Mit dem Hinweis, dass man in dieser Studie sehr viel über sich und die anderen Probanden erfährt und sie dadurch auch genau kennen lernt, hatte sich auch schon Probandin A zur Problematik der subjektiven Wahrneh-

---

<sup>405</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Proband C vom 14.3.06.



mungsäußerungen in der Gruppe geäußert. Im Gegensatz zu Proband C hatte sie sich jedoch für eine Offenlegung ihrer persönlichen Wahrnehmungen in Hinblick auf das Forschungsanliegen der Studie entschieden.

Zum Abschluss dieses Kapitels zur Charakterisierung von Proband C im Unterricht möchte ich ihn noch mit eigenen Einschätzungen zu neuen Erfahrungen und Erkenntnissen, die in Zusammenhang mit seiner Teilnahme am Unterrichtsversuch stehen, zu Wort kommen lassen. Die folgenden Kommentare stammen aus der Schlussphase des Unterrichtsversuchs und stellen eine Art abschließender Gesamtreflexion auf den Unterricht aus Sicht der Probanden dar. Zunächst äußert sich Proband C hier zu der Thematik des „ganzheitlichen Lernens“.

"Für mich ist das halt aus dem beruflichen Bereich auch bekannt, ... eben dies ganzheitliche Lernen, das eher dadurch geht, indem man den Körper beteiligt und so unterschiedliche Sinnesmodalitäten. Das heißt, was wir auch hier so gemacht haben, visuell, und dass man das fühlt, ... auditiv eben, dass man das versucht möglichst miteinander zu verzahnen und dass dann einfach auch mehr hängen bleibt, weil das einfach viel plausibler ist. Und das kann man hier ja auch ganz gut merken, ... es ist nicht so abgehoben, es ist nicht so dünn, sondern ... irgendwie plastischer, das, was hängen bleibt." <sup>406</sup>

Ebenfalls bezüglich des vom Hören geleiteten Musizierens kommt er im Nachhinein zu einer positiven Einschätzung des Unterrichtsgeschehens. Im Zusammenhang mit seiner Äußerung wird deutlich, dass nach seiner Einschätzung das vom Hören geleitete Musizieren bzw. Erarbeiten von Musikstücken eine andere Qualität besitzt als das Musizieren nach Noten.

"Also, was ich hier positiv empfand, war dieses Spielen nach dem Gehör ..., so und das fand ich wirklich noch mal gut, weil das, gerade wenn man noch mal so vor den Noten wieder sitzt, da merkt man das, dann ist man irgendwie wieder raus, man ist so auf diese Vorlage fixiert und selbst beim Neulernen oder Wiederlernen merke ich dann, man kriegt dann halt gar nicht so genau mit, diese Melodie, den Melodiebogen und darum worum es eigentlich eher geht, so." <sup>407</sup>

---

<sup>406</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme von Proband C zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

<sup>407</sup> Quelle siehe vorherige Fußnote.

Weitere Themen der Abschlussreflexion von Proband C ist die Körperwahrnehmungsarbeit, die er aus seiner subjektiven Wahrnehmung heraus als entspannend und als gute Vorbereitung für den Instrumentalunterricht einschätzt, weil ihm dadurch die Möglichkeit geboten wird, den Alltag hinter sich zu lassen und ein bisschen zur Ruhe zu kommen.<sup>408</sup>

Eine für ihn jedoch ganz wesentliche Erfahrung im Unterrichtsversuch war die Begegnung mit anderen Menschen und die Gelegenheit zum gemeinsamen Musizieren. An den Äußerungen von Proband C wird deutlich, dass er trotz der für ihn ungünstigen Gesamtsituation, für sich Vorteile aus der Teilnahme an dem Unterrichtsversuch ziehen konnte. Über den Gesamtverlauf der Studie betrachtet konnte sich Proband C immer mehr öffnen und sich dadurch auch besser auf die Arbeit einlassen. Darüber hinaus war es für ihn meines Erachtens eine wichtige Erfahrung, dass sich für ihn die Möglichkeit ergab, zu einer selbstbestimmten Auswahl der Unterrichtsangebote zu kommen, die zu ihm und seiner aktuellen persönlichen Situation passten. Im Anschluss an die Studie hat Proband C seinen Gitarrenunterricht weiter fortgesetzt und sich einen „musikalischen“ Wunsch erfüllt. Er kaufte sich eine Elektrogitarre und spielt heute zusammen mit Freunden aus der Nachbarschaft in einer Blues-Band.

### 3.5.4. Probandin D im Unterricht

Obwohl Probandin D innerhalb der Gruppe der Probanden die älteste und von der Unterrichtszeit her erfahrenste Gitarrenschülerin war, beanspruchte sie aufgrund dieser Rolle für sich selbst diesbezüglich keine Sonderstellung. Sie konnte sich mit ihren Fähigkeiten von Anfang an sehr gut in den Gruppenunterricht mit den jüngeren Probanden integrieren<sup>409</sup> und kam im Arbeitsprozess den anderen Teilnehmern, insbesondere Probandin A, auch auf der menschlichen Ebene näher.<sup>410</sup> Ich habe Probandin D im Unter-

---

<sup>408</sup> Quelle siehe vorherige Fußnote.

<sup>409</sup> Dabei ist die besondere Situation zu berücksichtigen, dass Probandin D in den ersten vier Gruppenunterrichtsstunden zunächst nur mit den deutlich jüngeren Probanden A und B, die sich als Kommilitonen schon vor dem Unterrichtsversuch kannten, zusammen am Unterricht teilnahm. Der mit ihr bekannte Proband C nahm erst ab der fünften Gruppenstunde am Unterricht teil.

<sup>410</sup> Im Protokoll der Gruppenunterrichtsstunde vom 3.12.2005 habe ich unter die Rubrik Gruppenprozess/Interaktion/Dynamik ff. Beobachtung protokolliert: Probandin A fühlt sich mit D zunehmend verbunden durch die gemeinsamen Körperwahrnehmungslektionen. Das führt zu einer vertrauensvollen Arbeit an der Sache. Probandin A und D tauschten sich verständnisvoll aus und lachen viel in der Unterrichtsstunde, was Konzentrationssteigernd und entspannend wirkt.

richtsversuch von ihrem Wesen und ihrer Persönlichkeit her als eine kritische und humorvolle Frau kennen gelernt, die auf der einen Seite dynamisch und durchsetzungsfähig ist und sich auf der anderen Seite aber auch gut in den Gruppenprozess einordnen konnte.

An verschiedenen Stellen in dieser Arbeit habe ich Probandin D (wie auch schon die übrigen Probanden) in Zusammenhang mit unterschiedlichen Themenstellungen näher vorgestellt.<sup>411</sup> Diese betreffen z.B. ihre musikalische Biografie und die Darstellung ihres Persönlichkeitsbildes unter dem entwicklungspsychologischen Aspekt in ihrer Rolle als erwachsene Instrumentalschülerin im fortgeschrittenen Alter.<sup>412</sup> Außerdem habe ich meinen Ausführungen über die Anforderung aus der Beziehungsdidaktik im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht beispielhaft eine Situation mit Probandin D aus der zweiten Gruppendiskussion dargestellt.<sup>413</sup>

Dabei ging es darum, dass sie trotz aller Zustimmung zum wahrnehmungszentrierten Unterricht gleichzeitig ihren herkömmlichen „normalen“ Gitarrenunterricht aufrechterhalten wollte, obwohl das aus rein zeittechnischen Gründen äußerst problematisch gewesen wäre. In diesem Zusammenhang äußerte sie aufgrund ihrer subjektiven Erfahrungen aus der Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs auch inhaltliche Kritik an bestimmten Bedingungen und methodischen Vorgehensweisen. Ihre Kritikpunkte waren z.B., dass im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht über relativ einfache „Einübungen ein breiterer Zugang zur Musik“ geschaffen werden sollte. Dieser Ansatz kam weniger ihrem Ehrgeiz entgegen, „technisch und in jeder Hinsicht musikalisch“ auf der Gitarre weiterzukommen.<sup>414</sup>

Sie steht also am Beginn des Unterrichtsversuchs der Konzeption durchaus kritisch gegenüber und ist nicht ohne Weiteres dazu bereit, auf ihren normalen Unterricht zu verzichten. Ich habe die Situation dieses „Anfangskonflikts“, in dem sich Probandin D befindet, aufgegriffen, um den Ausgangspunkt ihrer Entwicklungslinie zu verdeutlichen, die sie im weiteren Verlauf des Unterrichtsversuchs durchschritten hat. Dazu möchte ich quasi als Vorwegnahme eines Ergebnisses dieser Entwicklung, welche bei Proban-

<sup>411</sup> Vergleiche hierzu die angegebenen Kapitel aus dieser Arbeit in den folgenden zwei Fußnoten.

<sup>412</sup> Vergleiche hierzu ff. Kapitel: 3.1.3. Die Begründung der Entscheidung für erwachsene Schüler als Teilnehmer am Unterrichtsversuch; 3.1.4. Musikbiografische Daten und weitere relevante Informationen zu den Schülern; 3.1.5. Die allgemeinen psychische Disposition der Probanden unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts die Zugehörigkeit zur Gruppe der erwachsenen Instrumentalschüler.

<sup>413</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel: 2.7.4. Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik angewendet auf verschiedene Ebenen des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts.

<sup>414</sup> Gruppendiskussion 2 vom 1.10.2005.

din D mit einer erweiterten und teilweise veränderten Einstellung zum wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht einhergegangen ist, zunächst eine Äußerung von ihr aus der Schlussphase zitieren. Im Vorfeld dieses Zitats spricht sie darüber, dass sie durch den Unterricht sehr stark körperlich und musikalisch sensibilisiert wurde und Kinder in diesem Sinne noch weitaus stärker sensibilisiert und motiviert werden könnten,

"weil die... noch ein ganz anderes, frisches Potenzial haben und nicht diese Vorbehalte und Hemmungen, wie wir sie im Laufe der Zeit aufbauten, haben. Wir müssen erst lernen, jedenfalls das betrifft mich, aber ich denke die anderen auch, eben bestimmte Hemmungen, die zu Anfang der Untersuchungsphase durchaus da waren, in der Gruppe zu spielen oder sich auch auf diese Qi Gong Übungen, die für mich völlig neu waren, mit denen ich mich noch nie auseinandergesetzt habe, ... mich darauf einzulassen. Ich habe das also auch zunehmend ernster genommen und habe auch gemerkt, wie mich das verändert und welche Fortschritte ich mache, eben auch im freien Musizieren sozusagen, ... also ohne Noten, ohne Vorgaben usw. Im Ergebnis kann ich also sagen, dass mir das Musizieren zunehmend mehr Spaß macht, obwohl ich schon ziemlich lange, jahrelang Gitarre spiele und mich eigentlich immer auch für Musik interessiert habe ... Ich habe bestimmte musikalische Vorlieben, also Jazz vor allem usw. Ich habe jetzt angefangen z.B. klassische Musik bewusst zu hören, also jetzt nicht nur, dass man sich mal so berieseln lässt, sondern also bewusst eben auch klassische Musik zu hören und das finde ich also großartig." <sup>415</sup>

Probandin D spricht hier sehr offen ihre gefühlsmäßige Lage, die ihr in der Anfangsphase Schwierigkeiten bereitete, sich auf die neue Unterrichtssituation und die wahrnehmungsorientierten Unterrichtsinhalte einlassen zu können. Nachdem sie diese Hemmungen hinter sich lassen konnte und ihr es gelang, sich auf den Unterricht einzulassen, lässt sich eine Dynamik in ihrer Entwicklung beobachten. Am Beginn dieser Entwicklung nahm sie zunächst den Unterricht und die damit verbundenen Anforderungen „zunehmend ernster“ und spürte infolge ihrer Bereitschaft sich auf den Unterricht einzulassen eine subjektive Veränderung. Die Wahrnehmung dieser Veränderung steht in ihrer Äußerung in Verbindung mit Fortschritten im

---

<sup>415</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme von Probandin D zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

„freien Musizieren“, d.h. im Bereich des vom Hören geleiteten Musizierens. Sie resümiert, dass ihr dieses Musizieren ohne Noten und ohne Vorgaben zunehmend mehr Spaß bereitete. In meinen Augen scheint Probandin D über diese positive Gefühlsregung und die damit verbundene Motivation fast erstaunt zu sein, weil sie explizit darauf hinweist, dass ihr das Musizieren zunehmend mehr Spaß mache, „obwohl“ sie schon ziemlich lange Gitarre spiele und sich immer schon für Musik interessiert habe. Hier wird deutlich, dass sie im Unterrichtsversuch mit neuen wahrnehmungsbezogenen Aspekten des Musizierens in Kontakt kam, die zu einer Erweiterung ihres musikalischen Horizontes auf anderen Gebieten führte. So berichtet sie z.B. außerdem über eine Veränderung ihrer Hörgewohnheiten in ihrem Alltag. Diese Veränderung äußert sich darin, dass sie trotz bestehender musikalischer Vorlieben im Bereich des Jazz für sich die klassische Musik entdeckt habe und diese nun bewusst höre. Damit gibt sie indirekt zu verstehen, dass der Unterricht und die Möglichkeit des vom Hören geleiteten Musizierens über eine Veränderung ihrer subjektiven Wahrnehmungen in diesem Bereich auch zu veränderten Wahrnehmungen und Gewohnheiten in ihrer Lebenswelt führten.

Nachdem Probandin D ihre anfänglichen Hemmungen überwunden hatte, konnte sie sich im weiteren Verlauf des Unterrichtsversuchs zunehmend auf die wahrnehmungszentrierten Inhalte einlassen. In dieser Phase des Unterrichtsversuchs spielte ebenfalls der biografische Einschnitt, der ihren Austritt aus dem Berufsleben markiert, eine große Rolle. Sie findet nun nach eigenen Angaben mehr Zeit dazu, sich zu Hause den Aufgabenstellungen aus dem Unterricht zu widmen. Am 26.1.2006 kommt sie als „frischgebackene Pensionärin“ in den Unterricht. Von dieser Unterrichtsstunde an habe ich bei ihr eine kontinuierliche Weiterentwicklung in unterschiedlichen Bereichen der Schwerpunktlernfelder beobachten können. Diese betrifft ihre Fertigkeiten im Instrumentalspiel, ihre Fortschritte im Bereich des vom Hören geleiteten Musizierens und die Verfeinerung der Körperwahrnehmung. In den darauf folgenden Einzelunterrichtsstunden äußerte sich Probandin D mehrfach zu diesen Themen. Der Tenor ihrer Beobachtungen liegt in der subjektiv erlebten Verbesserung und Erweiterung ihrer musikalischen Ausdrucksfähigkeit.

Auf der anderen Seite gehören aber auch die Wahrnehmung und kritische Betrachtung eigener ungünstiger Verhaltensweisen dazu, die bei ihr in der Vergangenheit zu Verspannungen und körperlichen Blockaden geführt haben. Dazu möchte ich ein Beispiel vorstellen. In der Reflexion der Unterrichtsstunde vom 26.1.2006 berichtet Probandin D von ihren Erfahrungen mit den Körperwahrnehmungslektionen der letzten Unterrichtsstunde vom 19.1.2006. In dieser Unterrichtsstunde wurde als Körperwahrnehmungslek-

tion neben einer Lektion mit den Qi-Gong-Kugeln die 9. Streckübung<sup>416</sup> nach Hanna/Baer ausgeführt. Die Ausführung dieser Übung hatte bei Probandin D im Nachhinein zu einer vorübergehenden Verspannung im Hals-/Nackенbereich geführt. Sie konnte nach eigenen Angaben den Kopf nicht mehr drehen und war so für zwei Tage beim Autofahren gehandicapt. Als Ursache für diese negative Auswirkung sieht sie die von ihr ausgeführte „exzessive gymnastische Übung der Lektion.“ Trotz des Hinweises in der Anleitung von mir, die in der Wahrnehmungsübung vorgesehene Drehung vorsichtig und ohne Übertreibung auszuführen, hat Probandin D sich nicht zurückgehalten. Daher sieht sie die Ursache für ihre Verspannung weder in der Anleitung noch in der Übung selbst. In der Reflexion der betreffenden Unterrichtsstunde vom 19.1.2006 äußerte sie sich durchweg positiv über die Körperwahrnehmungslektion. Nach meiner Meinung führte Probandin D die Übung mit nach außen hin nicht sichtbarer Überdehnung durch, die dann zu den von ihr geschilderten Konsequenzen führte. Dies deutet daraufhin, dass ihr Körperbewusstsein in den entsprechenden Bereichen wenig ausgeprägt ist und sie dazu neigt, sich selbst zu überfordern bzw. Bewegungen zu extensiv auszuführen. Diese Neigung hat schon zu Manifestationen geführt, wie sie im weiteren Gespräch schildert:

"Allgemein habe ich in den Schultern Verspannungen. Im Laufe der Zeit hat sich dort ein Panzer gebildet. Ich überlege, ob ich mir vom Arzt krankengymnastische Behandlungen oder Massage verschreiben lassen soll. Ich habe in meinem ganzen Leben noch nie eine Ganzkörpermassage erhalten." <sup>417</sup>

Diese körperliche Problematik von Probandin D war mir vorher nicht bekannt, sonst hätte ich sie diese Lektion nicht ausführen lassen. Ich habe bei der Auswahl der Körperwahrnehmungslektionen in den folgenden Stunden von Probandin D diese Symptomatik berücksichtigt und Feldenkraislektionen ausgesucht, die zur Verfeinerung der Wahrnehmung im Schulterbereich<sup>418</sup> dienen. Zudem habe ich mit ihr schwerpunktmäßig Qi Gong Übungen praktiziert, die sie als wohltuend empfand. Im Rückblick auf die Unterrichtsstunden mit Probandin D kann ich aus meiner Perspektive feststellen,

<sup>416</sup> Bei dieser Lektion werden im Seitsitz Wahrnehmungsübungen ausgeführt, bei denen sich der Oberkörper und der Kopf in eine vorsichtige Drehung zur rechten oder zur linken Seite begeben. Die genaue Ausführung der Lektion befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

<sup>417</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin D vom 26.1.2006.

<sup>418</sup> Vergleiche hierzu die Feldenkraislektion in der Einzelstunde von Probandin D vom 1.2.2006 „Entspannung der Schultern“ aus Nelson, Blades-Zeller (2004), 113-114.

dass sie insgesamt sehr gut mit den Körperwahrnehmungslektionen zu-rechtkam. Dass Probandin D im Verlaufe des Unterrichtsversuchs ebenfalls in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren und eine Erweiterung ihrer Fertigkeiten im Gitarrenspiel profitieren konnte, ist zum großen Teil auf ihre gute Arbeitshaltung und ihre erfolgreichen Bemühungen sich günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen, zurückzuführen.

Dazu möchte ich einige Beispiele aus Unterrichtsstunden der Hauptphase anführen. So stellt Probandin D ab dem 8.12.2005 z.B. ihre Terminplanung im Alltag auf die Untersuchung ein. Das heißt, dass sie ihren Hausarbeitstag, der zuvor am Samstag stattfand, auf einen anderen Tag in der Woche verlegte und den Samstagvormittag nun ganz für die Gruppenunterrichtsstunde reservierte. Probandin D hatte zuvor bemerkt, dass es bei ihr zu Stress führte, wenn sie beide Unternehmungen an einem Tag durchgeführt hatte. Diese kluge Umstellung führte dazu, dass sie regelmäßig bis auf wenige Ausnahmen an allen vorgesehenen Unterrichtsterminen teilnahm. Nachdem sie den Samstagmorgen für den Unterricht reserviert hatte, konnte sie sich besser auf den Unterricht einlassen. Sie reflektiert diese Umstellung sehr positiv.<sup>419</sup> Obwohl sich Probandin D zu diesem Zeitpunkt mit „Kopf und Körper“ auf den Gitarrenunterricht einstellte und die organisatorischen Maßnahmen ergriff, um sich besser auf den Unterricht einlassen zu können, dauerte es bei ihr noch einige Zeit, bis sich die Erfahrungen und Anregungen aus dem Unterricht im Alltag bemerkbar machten. Bevor Probandin D Ende Januar 2006 in Pension ging, hatte sie z.B. nur wenig Zeit zum häuslichen Üben gefunden, was sich negativ auf ihre Fortschritte im Unterricht und auch auf Ihre Motivation auswirkte. Des Öfteren musste in den Unterrichtsstunden, in denen eigentlich neue Themen auf dem Plan standen, Zeit für die Wiederholung der alten Themen aufgewendet werden.<sup>420</sup> Diese Problematik betraf vor allen Dingen die Erarbeitung neuer Musikstücke im Instrumentalunterricht. Dabei handelte es sich um einen Unterrichtsbestandteil, der ihr sehr am Herzen lag, wie bereits in ihrer anfangs zitierten Äußerung deutlich wurde.

Im Anschluss an ihre Pensionierung veränderte Probandin D ihr Übeverhalten deutlich und übte regelmäßig. Dabei verwendete sie seit der Unterrichtsstunde vom 1.2.2006 zuhause regelmäßig die von mir angebotene Praxistabelle<sup>421</sup> als Planungs- und Kontrollhilfe beim Üben bzw. bei der

---

<sup>419</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin D vom 8.12.05.

<sup>420</sup> Zu dieser Problematik hatte ich mir z.B. zur Einzelstunde mit Probandin D vom 22.12.2005 folgendes notiert: "Probandin D findet selten Zeit zum häuslichen Spielen/Üben/Wiederholen der Unterrichtsinhalte. Sie fordert dadurch einen permanenten Neubeginn bereits behandelter Themenstellungen in den Unterrichtsstunden."

<sup>421</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.3. in dieser Arbeit.

Praxis der Körperwahrnehmungslektionen. In der Reflexion zu dieser Einzelunterrichtsstunde spricht sie über ihre Motivation, auch die Körperwahrnehmungslektionen in ihr tägliches „Praxisprogramm“ zuhause aufzunehmen. Anlass für diese Reflexion ist die Aushändigung und Einweisung in die Praxistabelle. Bei dieser Gelegenheit zieht sie außerdem ein vorläufiges persönliches Fazit über die von ihr wahrgenommenen Auswirkungen ihrer Teilnahme an der Untersuchung. Sie kommt dabei meiner Bitte nach, in den Reflexionen zu den Einzelunterrichtsstunden ebenfalls über eventuelle Erfahrungen zu berichten, die z.B. in Beziehung zum häuslichen Musizieren oder Üben unter der Woche stehen.

"Beim erneuten Musizieren eines bekannten Stückes ist mir aufgefallen, dass das Spiel ohne Noten besser gelingt. Ich habe erheblich weniger Schwierigkeiten beim Auswendigspielen als zuvor, weil ich mich in Bezug auf das Musizieren freier fühle ... Die Qi Gong Übungen kommen mir sehr entgegen. Ich habe zuhause immer zwei Übungen jeweils dreimal gemacht. Das nimmt nicht zu viel Zeit in Anspruch. Das werde ich bestimmt auch weitermachen, z.B. vor dem Gitarrenspiel als einer Art Lockerung und Entspannung. Ich brauche immer eine gewisse Zeit, bis die Dinge bei mir gereift sind. Jetzt habe ich mehr Zeit, ich kann nun mehr Dinge tun, zu denen ich vorher nicht gekommen bin. Die Untersuchung hat mich bereichert. Ich bin sicher, dass ich davon profitiert habe. Die Praxistabelle finde ich sinnvoll. Das geschriebene Wort hat für mich eine suggestive Kraft. Ich habe mir Zettel gemacht, die ich an verschiedenen Stellen zuhause hinlege, die mich an das Gitarreüben erinnern sollen." <sup>422</sup>

In diesem Zitat von Probandin D lässt sich nachvollziehen, dass sie deutlich ihre Fortschritte im Zusammenhang mit dem Unterricht registriert. Sie scheint ihre anfängliche Skepsis gegenüber den wahrnehmungszentrierten Lernfeldern und den methodischen Vorgehensweisen weitgehend abgelegt zu haben. Diese durchweg positive Äußerung enthüllt auch einen hohen Grad an Selbstwahrnehmung bzw. Selbsteinschätzung. Probandin D erkennt, dass sie eine gewisse Zeit braucht, damit sich neue Erfahrungen setzen können und die Dinge schließlich „gereift“ sind.

Gleichzeitig schwingt in ihrer Äußerung ein Geist der Befreiung mit, der darin liegt, dass ihr Berufsleben hinter ihr liegt und sie nun mehr Zeit für die Dinge hat, zu denen sie vorher nicht gekommen ist, wie z.B. dem Gitarreüben. Der Unterricht und die selbstständige Alltagspraxis führen bei ihr

---

<sup>422</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin D vom 1.2.2006.



zu der Überzeugung, dass die Untersuchung sie bereichert habe und sie von der Teilnahme profitieren konnte. Dafür spricht beispielsweise auch die Nutzung der Praxistabelle. Probandin D ist die Einzige in dem Unterrichtsversuch, die in ihren Reflexionen diese nützliche Hilfestellung zum Üben erwähnt und anscheinend regelmäßig benutzt.<sup>423</sup> Die Überzeugung vom Nutzen der Praxistabelle ist auf ihre persönliche Erfahrung zurückzuführen, dass das geschriebene Wort für sie eine „suggestive Kraft“ besitzt. Sie nennt in diesem Zusammenhang als ein weiteres kreatives Hilfsmittel ihre „Erinnerungszettel“, die sie bereits zu Hause benutzt, um sich damit ans Gitarreüben zu erinnern. Auf meine Nachfrage teilt sie mir mit, dass sie diese Zettel sichtbar an Stellen positioniert, an denen sie im Laufe des Tages vorbeikommt. Ich halte diese Methode zur Selbsterinnerung für sehr nützlich und effektiv, wenn man die Disziplin aufbringt, danach zu handeln.

Außerdem bringt Probandin D ihre Wertschätzung gegenüber der Unterrichtskonzeption noch auf eine andere Weise zum Ausdruck. Es beeindruckt sie, dass Proband B Anregungen aus dem Unterrichtsversuch mit in den Unterricht mit seinen eigenen Schülern hineinnimmt.<sup>424</sup> Sie macht sich ebenfalls viele Gedanken darüber, wie eventuelle Ergebnisse aus dieser Untersuchung Eingang in die pädagogische Alltagspraxis finden können. Deshalb spricht sie des Öfteren darüber, dass es ihr ein Anliegen sei, dass die Ergebnisse der Studie mit dazu beigetragen, dass die Methoden und Inhalte der Konzeption im alltäglichen Instrumentalunterricht an der Musikschule oder im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen angewendet werden könnten.

"Ich denke ja gerne immer in Richtung Praxis und den Gegebenheiten, die wir halt haben in dem klassischen Musikunterricht und in dem Schulunterricht beispielsweise. Diese ganzheitliche Unterrichtsmethode, die wir hier versucht haben, die sollte sich meiner Meinung nach ... auf jegliche Altersstufen beziehen. Also wir sind ja hier alle Erwachsene ..., aber ich meine, dass man durchaus diese ganzheitliche Methode, eben auch leicht abgewandelt natürlich auch bei Kindern und Jugendlichen anwenden kann."<sup>425</sup>

Probandin D stützt sich bei ihren Überlegungen auf eigene Eindrücke und Erfahrungen, die sie mit ihrem Sohn, der circa 10 Jahre lang Gitarrenunter-

<sup>423</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin D vom 8.2.2006.

<sup>424</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung der Einzelstunde von Probandin D vom 15.2.2006.

<sup>425</sup> Aus der kommentierten Transkription der Stellungnahmen der Probanden zu den 5 Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung am 4.3.2006.

richt an der Musikschule hatte, gemacht hat. Sie ist der Meinung, dass wahrnehmungszentrierte Unterrichtsinhalte im alltäglichen Musikunterricht insbesondere mit Kindern zu wenig Berücksichtigung finden und dass beispielsweise Körperwahrnehmungsübungen eine probate Methode sind, mit deren Hilfe Kinder im Unterricht entspannter und aufnahmebereiter werden können. Sie ist darüber hinaus der Überzeugung,

"dass da tatsächlich Lernpotenziale freigesetzt werden durch diese Art von Unterricht; ... und dass eben die Wirkung dieser musikalischen Übung im Zusammenhang auch mit diesen körperlichen Wahrnehmungsübungen sehr unterschätzt wird oder praktisch noch nicht in dem Sinne bekannt ist,... dass das eben einen Lernprozess im weitesten Sinne befördern kann. Das hat mir sehr gut gefallen, das ist schon ein fantastisches Ergebnis, im Grunde dieser Untersuchung, finde ich." <sup>426</sup>

Trotz dieser zugegebenermaßen schmeichelhaften Reflexion von Probandin D im Rückblick auf den Unterrichtsversuch äußert sie sich hinsichtlich der Möglichkeiten der Umsetzung der wahrnehmungszentrierten (ganzheitlichen) Unterrichtskonzeption durchaus realistisch. In dem folgenden Zitat schlägt sie einen Bogen zu der am Anfang dieses Kapitels vorgestellten Problematik, in der es um eine Entscheidung zwischen ihrem normalen klassischen Gitarrenunterricht und dem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht aus der Studie ging.

"Aber wenn ich jetzt die Praxis, auch die Intention dieser Untersuchung sehe, sehe ich eigentlich nur einen Zweck... als Ergänzung zum klassischen Instrumentalunterricht, weil diese Form des ganzheitlichen Unterrichts, die wir hier praktiziert haben, lässt sich ja nie und nimmer in die Realität umsetzen. Es sei denn, in irgendwelchen Seminaren, Akademien oder so." <sup>427</sup>

In dieser Äußerung von Probandin D sind differenzierte persönliche Einschätzungen und Wahrnehmungen zu einem komplexen Thema enthalten. Diese stehen im Kontext der subjektiven Erfahrungen von Probandin D und

---

<sup>426</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme von Probandin D zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

<sup>427</sup> Aus der schriftlichen Stellungnahme von Probandin D zu den Fragen zur Reflexion am Beginn der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase am 11.2.2006 erneut zur Stellungnahme vorgelegt habe.

unterliegen einer gewissen Eigendynamik. Dazu möchte ich abschließend noch ein kurzes Beispiel anführen. In der Gruppenunterrichtsstunde 5 vom 17.12.2005 hat Probandin D bei der gemeinsamen Erarbeitung einer Bluesbegleitung zu Beginn rhythmische und motorische Schwierigkeiten<sup>428</sup> mit der instrumentalen Umsetzung der Aufgabenstellung. Später kann sie sich aber gut mit der Aufgabenstellung arrangieren und findet beim gemeinsamen Spiel in den musikalischen Verlauf hinein. Trotz dieser zum Teil für sie schwierigen Aufgabenstellungen äußert sie sich in der Gruppendiskussion zum Verlauf des Instrumentalunterrichts in Bezug auf ihre Wahrnehmungen sehr positiv. Sie empfinde einen „wunderbaren Fortschritt“ und fühle sich „zunehmend befreit und musikalisch sensibilisiert.“ Auch in Bezug auf den weiteren Verlauf des Unterrichts, z.B. bei der Fortsetzung der Erarbeitung des Choro Nr. 4 stellt sie fest, dass es „in der Gruppe viel mehr Freude macht, den Choro zu spielen“ und dass es „auch besser als im Einzelunterricht klappt.“ Außerdem zeigt sie sich in dieser Gruppenstunde sehr erfreut darüber, dass Proband C, der zum zweiten Mal am Gruppenunterricht teilnimmt, sich gut in die Gruppe eingefunden habe.

Meines Erachtens lässt sich die gefühlsmäßige Intensität, mit der sich Probandin D artikuliert, zum einen mit der Freude über den Erfolg, der mit der Überwindung der anfänglichen Schwierigkeiten verbunden war, erklären und andererseits auch auf die Gruppendynamik zurückführen. Insofern tragen ihre in der Gruppendiskussion und im Unterricht geäußerten positiven Wahrnehmungen zu einer Verbesserung des Gruppenklimas bei.

In dieser angenehmen Gruppenatmosphäre kann sich auch Proband C, der an den ersten Gruppenunterrichtsstunden nicht teilnehmen konnte, ebenfalls wohlfühlen. Ich habe versucht, diesen „analogen Kontext“, in dem manche Äußerungen von Probandin D stehen, bei der Interpretation und der Darstellung ihrer Entwicklungslinie und Charakterisierung zu berücksichtigen. Aus meiner Sicht hat ihre Teilnahme am Unterrichtsversuch sehr zu ihrer musikalischen Entwicklung und zur Erweiterung ihrer Fertigkeiten auf dem Instrument beigetragen. Nach dem Abschluss des Unterrichtsversuchs konnte ich Probandin D dazu motivieren, in der Klezmergruppe der Musikschule mitzuspielen.

---

<sup>428</sup> Diese Schwierigkeiten betreffen die Umsetzung von Gehörtem in Bewegung, betreffen aber auch die Umsetzung konkreter Bewegungsanweisungen.

### 3.6. Die Zusammenfassung des Forschungsstandes

Meines Wissens liegt eine qualitativ empirische Untersuchung einer wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichtskonzeption, die sich an erwachsene Instrumentalschüler richtet und die im Rahmen der Studie praktisch umgesetzt wurde, noch nicht vor. Überdies sind qualitativ empirische Untersuchungen im Umfeld der Instrumentalpädagogik noch relativ selten. Trotzdem möchte ich in diesem Kapitel verschiedene Forschungsarbeiten zur Instrumentalpädagogik mit Erwachsenen, zur Musikpädagogik Heinrich Jacobys und zum Thema Körperwahrnehmung im Instrumentalunterricht vorstellen und dabei den Versuch unternehmen, Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen und Folgerungen aus den vorgestellten Arbeiten und der hier vorgelegten Untersuchung aufzuzeigen. Dabei soll es auch darum gehen, Erkenntnisse und Erfahrungen aus der vorliegenden Untersuchung vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Forschungsbeiträge zu diskutieren.

Als Erstes möchte ich hier eine Studie vorstellen, die sich unter anderem mit der Motivation erwachsener Instrumentalschüler zur Aufnahme bzw. Wiederaufnahme des Instrumentalspiels beschäftigt. Diese Studie, in der es um eine qualitativ orientierte Untersuchung zur musikalischen Sozialisation und Motivation erwachsener Instrumentalschüler aus dem Laienbereich geht, wurde von Günter Adler 1994 unter dem Titel „Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel“ vorgelegt.

Günter Adler hatte auf der Grundlage eigener Unterrichtserfahrungen mit erwachsenen Instrumentalschülern festgestellt, dass das Instrumentalspiel für Erwachsene eine wichtige Lebenshilfefunktion haben kann. Ihn interessierte dabei unter anderem die genaue Untersuchung der Frage nach der Motivation Erwachsener zum Instrumentalspiel, die mit den forschungsleitenden Fragestellungen seiner Untersuchung zusammenhängt:

- "1. Auf welchen Wegen finden Erwachsene zum Instrumentalspiel und von welchen Faktoren sind diese Wege abhängig?
- 2 Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen biografischen Erfahrungen und der im Erwachsenenalter erfolgten Aufnahme bzw. Wiederaufnahme des Instrumentalunterrichts herstellen?
- 3 Welches musikalische Selbstkonzept haben Personen, bei denen es erst im Erwachsenenalter zu einer Aufnahme bzw. Wiederaufnahme des Instrumentalspiels gekommen ist?

- 4 Wie ist der Übungsprozess bei Erwachsenen organisiert und welche Erfahrungen thematisieren die Erwachsenen in Hinblick auf Ihren Übungsprozess?
- 5 In welchen Bereichen stellen erwachsene Laien Auswirkungen des eigenen Instrumentalspiel bzw. -unterrichts fest?" <sup>429</sup>

Meiner Ansicht nach lassen sich zum Teil Ergebnisse dieser Studie mit Erkenntnissen aus meinem Unterrichtsversuch insofern in Übereinstimmung<sup>430</sup> bringen, als dass im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht die subjektive Disposition, zu der auch die Motivationslage gehört, der erwachsenen Instrumentalschüler individuell in allen Phasen des Unterrichts sehr genau berücksichtigt werden muss.

Die Probanden in meinem Unterrichtsversuch haben z.B. sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Angebote der Körperwahrnehmungslehren reagiert. Deshalb hatte es sich auch als erforderlich herausgestellt, regelmäßige Reflexionsphasen als einen wesentlichen Unterrichtsbestandteil einzuführen. Das „sehr heterogen zusammengesetzte Gefühl von Bedingungsfaktoren“, das nach Adler bei der Aufnahme des Instrumentalspiels beteiligt ist, beeinflusst die subjektive Wahrnehmung und kann damit ebenfalls Auswirkungen auf den Lernprozess haben. Darüber hinaus können sich nach meiner Erkenntnis im Verlaufe des Unterrichts Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden infolge der wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalte ergeben, die wiederum zu einer veränderten Motivationslage in Bezug auf den Unterricht oder die Fortsetzung des Unterrichts führen.<sup>431</sup>

Der nächste hier vorgestellte Forschungsbeitrag beschäftigt sich ebenfalls mit dem Einfluss der individuellen Bedingungen aus der jeweiligen Lebensgeschichte auf die Motivation und subjektive Disposition in Hinblick auf das instrumentale Lernen und Musizieren bei Erwachsenen. Frauke Grimmer erläutert darin „lebensgeschichtliche Determinanten als Heraus-

---

<sup>429</sup> Adler, Günter (1994): Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Dissertation an der Hochschule für Musik und Theater. Hannover, 339.

<sup>430</sup> In meiner Studie habe ich nur in einem Fall mit einer erwachsenen Wiedereinsteigerin gearbeitet. Probandin A hatte vor Beginn des Unterrichtsversuchs circa ein Jahr lang keinen individuellen Gitarrenunterricht mehr. Allerdings hatte sie die Gitarre zwischendurch immer wieder hervorgeholt und sich so ihre Fertigkeiten erhalten. Die Probanden C und D hatten bereits unmittelbar vorher Unterricht. Proband B hatte keinen Unterricht mehr, spielte aber dafür im Alltag regelmäßig Gitarre.

<sup>431</sup> Vergleiche hierzu: Kapitel 3.5. Die Entwicklung der Probanden im Verlauf des Unterrichtsversuchs.

forderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene.“<sup>432</sup> Weil es in diesem Beitrag u.a. um die Konsequenzen für die Instrumentalpädagogik in Form einer Rückbesinnung auf die Ziele und Ideen der pädagogischen Arbeit bei Heinrich Jacoby geht, ergibt sich hier ein Zusammenhang zu der in meiner Arbeit vorgestellten musikpädagogischen Konzeption. Weitere Zusammenhänge ergeben sich z.B. bezüglich der Forderung nach der Einbeziehung von Körperwahrnehmungsübungen in den Instrumentalunterricht und der damit beim Lehrer notwendig vorausgesetzten Kompetenzen. Darauf werde ich weiter unten noch genauer eingehen.

Frauke Grimmer beruft sich auf Heinrich Jacoby, wenn sie feststellt, dass die Instrumentalausbildung im Rahmen der musikalischen Erwachsenenbildung „quer“ zum musikalischen Höchstleistungsbetrieb liegen müsste. Die Ziele dieses Höchstleistungsbetriebes scheinen aber als alleiniger Qualitätsmaßstab zu gelten,

"an welchem sich noch alle Ausbildungsinstitutionen orientieren. Es ist sicher nicht von ungefähr, dass ein Musikpädagoge wie Heinrich Jacoby, welcher im Zeitraum von 1922 bis 1964 Hervorragendes auf dem Gebiet musikalischer Erwachsenenarbeit geleistet hat, bis heute nach wie vor in seiner Bedeutung verkannt ist." <sup>433</sup>

In diesem Zusammenhang stellt sie weiterhin fest, dass es darüber hinaus ein fundiertes musikpädagogisches Ausbildungsprofil für Instrumentallehrer, die vorwiegend erwachsene Instrumentalschüler unterrichten wollen, bislang nicht gebe. Es geht ihr um die Entwicklung einer erziehungswissenschaftlich und psychologisch fundierten Didaktik des Instrumentalspiels. Diese setze eine

"detaillierte Kenntnis lebensgeschichtlicher Determinanten von Erwachsenen voraus, weil diese ihre frühere und gegenwärtige Beziehung zum Instrument, zur Musik, zu sich selbst und zu Lehrenden als Kommunikationspartnern geprägt haben bzw. prägen." <sup>434</sup>

Auf der Grundlage von narrativen Gesprächen und selbst verfassten Berichten von erwachsenen Klavierlernenden zeigt Frauke Grimmer Lebenssituationen, Motive, Wünsche, Leidens- und Lernerfahrungen von Erwach-

---

<sup>432</sup> Grimmer, Frauke (1989): Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene. In: Holtmeyer, Gert (Hg.) (1989): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg, 123-132.

<sup>433</sup> Grimmer (1989), 123.

<sup>434</sup> Grimmer (1989), 124.

senen auf, welche sich nach dem 40. Lebensjahr dem Klavierspiel gewidmet haben. Anhand der Darstellung und des Vergleichs von zwei Fallbeispielen verdeutlicht Frauke Grimmer,

"an welche lebens- und lerngeschichtlichen Voraussetzungen musikalische Arbeit mit Erwachsenen gebunden sein kann, und wie diese in die gegenwärtige Begegnung mit Musik, dem Instrument und sich selbst einfließen." <sup>435</sup>

Durch die vergleichende Auswertung der Fallbeispiele kommt sie zu dem Ergebnis, dass trotz aller Unterschiedlichkeit der Fallbeispiele gemeinsame Merkmale und Motive in der auf die Musik und das Instrument bezogenen Lern- und Lebensgeschichte auftauchen.

"Die späte Neu- oder Wiederbegegnung mit dem Instrument wird von beiden Erwachsenen als Chance begriffen. Diese liegt jeweils darin begründet, dass mehr oder weniger bewusste Entbehrungen aus einer vergangenen Lebensstufe Dimensionen ungelebten Lebens in der Auseinandersetzung mit Musik, dem Instrument, mit sich selbst und mit Lehrenden nachträglich ausgelebt und bearbeitet werden können. Das scheinbar Unvereinbare: Anteile von Kind-Sein im Nachhinein zu leben, eigene Reduktionen zu durchbrechen und Improvisationsbedürfnisse umzusetzen, findet in dem Versuch Behinderungen eigener Entwicklung zu kompensieren bzw. zu transzendieren sein Gemeinsames." <sup>436</sup>

Neben dieser Kompensation bzw. Überwindung thematisierter Lernbehinderungen (lebensgeschichtlicher Determinanten) werden in den Gesprächen von den Probanden in der Untersuchung von Frauke Grimmer immer wieder sinnstiftende Aspekte in Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel genannt. Diese sinnstiftenden Aspekte beinhalten zum Beispiel:

"Momente von Lebenshilfe („anregende Gespräche mit der Lehrerin“), die „Überwindung von Alltagssorgen, erfüllte Zeit“, „die Erfahrung, weiterzukommen und nicht stehen zu bleiben“, so wie „Musik für sich zu erobern“ ... Vor allem „Üben“ als Möglichkeit, „sich geistig weiterzuentwickeln“, wird in seiner personalen Bedeutung hervorgehoben."

---

<sup>435</sup> Grimmer (1989), 124.

<sup>436</sup> Grimmer (1989), 128.

Aus diesen Ergebnissen zieht Frauke Grimmer nun Folgerungen und formuliert Perspektiven für eine zukünftige Ausbildung von Instrumentalpädagogen sowie für eine psychologisch fundierte Instrumentaldidaktik im Bereich der musikalischen Erwachsenenbildung.

Dabei kommt sie auch auf die Ideen von Heinrich Jacoby zur „Erziehung im Nachhinein“ zu sprechen, die in Verbindung zur Idee der musikalischen Nachentfaltung steht. Die Voraussetzungen für die erfolgreiche Einleitung einer musikalischen Nachentfaltung liegen vor allen Dingen in den weitreichenden musikalischen, instrumentalen, kommunikativen und persönlichen Kompetenzen, die sich die Erzieher bzw. die Instrumentalpädagogen aneignen sollten.

Sie weist in diesem Zusammenhang auf den amerikanischen Psychologen C.R. Rogers und den Prozess emphatischen Verhaltens hin, und dass Instrumentalpädagogen für Erwachsene angesichts der erhöht auftretenden Schwierigkeiten im psychomotorischen Lernbereich über ein Repertoire von Methoden der Entspannung verfügen sollten, welches sie bereits an sich selbst erprobt haben. Als Fazit ihrer Untersuchung stellt Frauke Grimmer für die Ausbildung von Instrumentalpädagogen, die im Bereich der musikalischen Erwachsenenbildung arbeiten werden, die These auf, dass die erforderlichen Kompetenzen in den entsprechenden Studiengängen nur vermittelt werden können, wenn in wesentlich stärkerem Maße als das bisher der Fall ist, die Ausbildung erziehungswissenschaftlich fundiert und pädagogisch „auf den *aus-zu-bildenden* Menschen bezogen“<sup>437</sup> wird.

"Dies schließt als lebensbegleitende Aufgabe die Reflexion und Deutung der eigenen Instrumentalbiografie zukünftiger Lehrender ein, denn die Frage nach der eigenen Lern- und Lebensgeschichte ist zugleich die Frage nach der eigenen Identität ... Fremdverstehen setzt Selbstverstehen voraus, und dies bedeutet wiederum: Bereits während der Ausbildung - und dann in lebenslanger Praxis - lernen und üben, sich emphatisch zu verhalten." <sup>438</sup>

Ich habe die Ergebnisse und Folgerungen aus der Untersuchung von Frauke Grimmer aus dem Grunde so ausführlich dargestellt, weil ich diese aus meiner Sicht als Instrumentallehrer und Anleiter für die Körperwahrnehmungslektionen auf Grundlage der Erfahrungen aus dem Unterrichtsversuch bestätigen kann. Diese Übereinstimmungen betreffen vor allen Dingen folgende Punkte:

---

<sup>437</sup> Grimmer (1989), 131.

<sup>438</sup> Grimmer (1989), 131.



1. Die pädagogische Forderung, die Ableitung der Ziele der instrumentalpädagogischen Arbeit im gemeinsamen Gespräch mit den Schülern vorzunehmen und dabei die Lebenssituation und die individuellen Schwierigkeiten zu berücksichtigen.
2. Die pädagogische Forderung nach der Aneignung von Kompetenzen des Lehrers im Bereich der Moderation und Beratung z.B. auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion (TZI) oder klientenzentrierten Gesprächsführung nach C.R. Rogers, um einen Prozess des emphatischen Verhaltens in Gang zu bringen bzw. aufrechterhalten zu können.
3. Die pädagogische Forderung nach der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen, um über die Verfeinerung der Körperwahrnehmung Prozesse der Entspannung und des wahrnehmungsorientierten Lernens zu fördern.
4. Die pädagogische Forderung an den Instrumentallehrer, über den Verlauf der eigenen Instrumentalbiografie zu reflektieren und sich auf der Grundlage dieser Reflexion seiner individuellen Motive zur künstlerischen und pädagogischen Praxis bewusst zu werden.

Über diese genannten Punkte hinaus sollte meiner Meinung nach ebenfalls der Möglichkeit zur Reflexion im Unterricht eine größere Bedeutung, als das bisher im Instrumentalunterricht der Fall ist, eingeräumt werden. Auf die Begründung der Einführung einer Reflexionsphase in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht werde ich abschließend im Kapitel 4 in Bezug auf das Fazit zu der vorliegenden Untersuchung eingehen.

Ich möchte an dieser Stelle zwei weitere Forschungsbeiträge von ganz unterschiedlichem Umfang vorstellen, in denen das Leben und die pädagogische Arbeit von Heinrich Jacoby im Mittelpunkt stehen und in denen darüber hinaus Unterrichtsversuche mit Instrumentalschülern durchgeführt wurden. Die didaktisch-methodische Konzeption beider Unterrichtsversuche stützte sich auf die musikpädagogischen Vorstellungen von Heinrich Jacoby und hatte im Rahmen der Forschungsbeiträge die Funktion, neben der theoretischen Reflexion einen praktischen Bezug zur Arbeit von Heinrich Jacoby herzustellen und dabei Möglichkeiten der praktischen Umsetzbarkeit im Instrumentalunterricht auszuprobieren. Im Unterschied zu dem in meiner Arbeit durchgeführten Unterrichtsversuch wurden die Unterrichtsversuche in diesen Studien allerdings nicht mit Methoden der qualitativen Sozialforschung begleitet und ausgewertet. Es handelt sich dabei um die folgenden Forschungsarbeiten:

1. Der wissenschaftliche Artikel von Frauke Grimmer: Körperbewusstsein und innere Bewegtheit des Ganzen - Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik Heinrich Jacobys.<sup>439</sup>
2. Die Dissertation von Heike Le Brün-Hölscher: Musikerziehung bei Heinrich Jacoby.<sup>440</sup>

Wie oben schon angedeutet wurde, handelt es sich bei diesen Schriften um Forschungsarbeiten von ganz unterschiedlichem Umfang und verschiedener Ausrichtung. Während Frauke Grimmer sich schwerpunktmäßig in ihrer Abhandlung einigen grundlegenden Überlegungen Heinrich Jacobys zum schöpferischen Musikunterricht und zur Nachentfaltung des Menschen zuwendet und daraus das Konzept einer „aufgeschlossenen Instrumentalpädagogik“ ableitet, handelt es sich bei der Arbeit von Heike Le Brün-Hölscher um eine grundlegende Arbeit, in der der Versuch unternommen wird, die Forschungsergebnisse Heinrich Jacobys zur Musikerziehung aus dem zur Verfügung stehenden Quellenmaterial zu systematisieren und analysieren.

Ich möchte zunächst kurz auf den Artikel von Frauke Grimmer eingehen, in dem sie die Konzeption einer aufgeschlossenen Instrumentalpädagogik in Theorie und Praxis näher vorstellt. In Bezug auf meine Arbeit ist der hier vorgestellte Artikel insofern von Bedeutung, weil Frauke Grimmer in einer Art Kurzform einen ähnlichen Weg beschreitet, wie ich ihn in der Studie zum wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht eingeschlagen habe: Sie geht von der Erläuterung der musikpädagogischen Grundlagen zu einem „schöpferischen Musikunterricht“ von Heinrich Jacoby und der Bedeutung des Aufbaus von Körperbewusstsein als Grundlage für sein Konzept des lebendigen Musizierens aus. Am Ende ihres Aufsatzes stellt sie dann in knapper Form einen kurzen Unterrichtsversuch mit Musikstudierenden vor, der von der Konzeption her eng an die Musikkurse Heinrich Jacobys angelehnt ist.

Grimmer konstatiert zu Beginn ihrer Ausführungen ein gegenwärtiges Interesse an der Nachentfaltung des Menschen, die auf den pädagogischen Überlegungen von Heinrich Jacoby aufbaut. Sie greift bei ihrer Darstellung auf die Kritik von Heinrich Jacoby an einem reproduzierenden, leistungsfixierten Kulturbetrieb zurück. Vor diesem Hintergrund erläutert sie den Be-

---

<sup>439</sup> Grimmer, Frauke (1990): Körperbewusstsein und "innere Bewegtheit des Ganzen" - Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik Heinrich Jacobys. In Pütz, Werner (Hg.) (1990): Musikpädagogische Forschung. Band 11. Musik und Körper. Essen. 185-197.

<sup>440</sup> Le Brün-Hölscher (1987): Musikerziehung bei Heinrich Jacoby. Münster.

griff der „aufgeschlossenen Instrumentalpädagogik“. Darunter versteht sie ein

"erzieherisches Handeln, das an der Überwindung von Lernschwierigkeiten interessiert ist, sich auf deren Entstehung besinnt und sich am Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden und dem musikalischen Gegenstand bzw. dem musikalischen Tun orientiert." <sup>441</sup>

In diesem Zusammenhang kommt sie auch auf das Arbeitsfeld der musikalischen Erwachsenenbildung und auf die Bedürfnisse von Erwachsenen als Anfänger instrumentalen Lernens zu sprechen. Wichtig ist ihr hierbei,

"den bei Heinrich Jacoby entwickelten Zusammenhang von Körperbewusstsein und „erfülltem Musizieren“ zu erhellen und dabei auf seine geistige Nähe zu gegenwärtigen Vorstellungen zur Beziehung von Körperarbeit, Persönlichkeitsentwicklung und musikalischen Lernen aufmerksam zu machen." <sup>442</sup>

Im weiteren Verlauf ihres Aufsatzes geht sie auf die Bedingungen der Konstituierung von Körperbewusstsein ein und stellt aufgrund persönlicher Erfahrungen mit Studierenden oder erwachsene Laien am Instrument fest:

"Viele dieser Spielerinnen und Spieler finden - von sich aus - nicht diejenigen Körperbewegungen, die ihnen die Möglichkeit eröffnen würden, Musik persönlich zu gestalten. Ihr Körperbewusstsein ist rudimentär ausgebildet - oder verschüttet ... Für Musik am Instrument ist Körperbewusstsein die zentrale Instanz, welche in Spielsituationen diejenigen Bewegungsformen nahe legt und steuert, die sich aus dem jeweiligen interpretatorischen Anliegen ergeben." <sup>443</sup>

Über die Thematik des Körperbewusstseins kommt sie auf die gemeinsame Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby zu sprechen, Menschen für ihre Wahrnehmungen zu sensibilisieren und sie

"empfangsbereiter für Empfindungen und Eindrücke werden zu lassen, in ihnen die innere Bereitschaft zu wecken, Prozesse ablaufen, geschehen zu lassen, statt sie zu machen." <sup>444</sup>

---

<sup>441</sup> Grimmer (1990), 185.

<sup>442</sup> Grimmer (1990), 187.

<sup>443</sup> Grimmer (1990), 188.

<sup>444</sup> Grimmer (1990), 190.

Der hiermit einhergehende Lernprozess wird von Grimmer unter Hinweis auf Moshe Feldenkrais als ein Weg des organischen Lernens bezeichnet. Sie bringt die Intention von Jacoby und Feldenkrais in Bezug auf das Lernen durch Bewegung und bewusste Körperwahrnehmung in Zusammenhang mit dem Begriff der „psychophysischen Umerziehung des Menschen“ von Masters und Houston<sup>445</sup>, indem „jede falsche Trennung zwischen dem Geistigen und Physischen“ vermieden werde.

"Umerziehung meint dabei, die unangemessenen Formen dessen, wie wir mit uns umgehen und von dem wir abhängig geworden sind, zu verlernen und dann die Möglichkeiten wiederzuentdecken, die wir einmal besessen haben bzw. besitzen würden, wenn wir uns ohne Schädigungen entwickelt hätten." <sup>446</sup>

Mit diesem Prozess ist eine wichtige Dimension der Nachentfaltung des Menschen angesprochen, die gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung des lebendigen Musizierens darstellt. Heinrich Jacoby beschreibt einen alternativen Weg für den Musiker, bei dem die klingende Musik den Ausgangspunkt bildet: Über das Erleben des Wesentlichen eines musikalischen Gehaltes wird der Mensch eingestellt und findet so über die innere Bewegtheit durch Musik zur angemessenen Körperbewegung für den Umsetzungsprozess von Musik am Instrument.

Über den Nachvollzug dieses „Wahrnehmungsweges“ kommt Grimmer zum Kernsatz ihres Aufsatzes, in welchem die Aspekte der Körperwahrnehmung bzw. des Körperbewusstseins und des inneren Bewegtseins durch Musik (ohne auf den Aspekt des Hörens als zentrale Wahrnehmungsinstanz von Musik näher einzugehen) als Voraussetzungen für die musikalische Gestaltung zusammengefasst werden:

"Innere musikalische Bewegtheit des Ganzen und Körperbewusstsein stellen die Voraussetzungen lebendigen Musizierens dar. Ihre Symbiose ist nach Jacoby ein Schlüssel, um Musik ganzheitlicher, gestalthafter, zugleich mit mehr Volumen und farbiger zu erleben und darzustellen." <sup>447</sup>

Die hier aufgezeigten Zusammenhänge, in denen Frauke Grimmer die grundlegenden Gedanken von Heinrich Jacoby nachvollzieht, habe ich in

<sup>445</sup> R. Masters / J. Houston (1983): Bewusstseinsweiterung über Körper und Geist. München.

<sup>446</sup> Zitiert nach R. Masters / J. Houston (1983), 13. In: Grimmer (1990), 190.

<sup>447</sup> Grimmer (1990), 193.

meiner Arbeit schon ausführlich dargelegt, sodass sich hier eine weitere Darstellung erübrigt. Ich möchte abschließend noch auf ihren praktischen Unterrichtsversuch mit Musikstudierenden eingehen. Dieser fand als Abschluss eines Seminars in einem dreitägigen Workshop statt, in dem es unter anderem um die Auseinandersetzung mit der Schrift von Heinrich Jacoby „Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung“ ging. Die Ergebnisse dieses Workshops fasst sie folgendermaßen zusammen:

"Trotz optimaler gruppendynamischer Bedingungen, einer angenehmen, entspannten Atmosphäre im privaten Seminarrahmen, einem erstklassigen Instrument und aufgeschlossenen Studierenden ... bestätigte sich die Beobachtung Jacobys, wie schwer es selbst (oder gerade?) Musikstudierenden fällt, sich frei zu äußern. Die Auswirkungen jahrzehntelang Drills ... wurden den meisten TeilnehmerInnen schmerzlich bewusst. Sie manifestierten sich mitunter auch in vehementem Abwehrverhalten gegenüber den - sich selbst auferlegten - Ansprüchen Jacobys." <sup>448</sup>

So zieht Frauke Grimmer das Resümee, dass „solche schmerzlichen Erfahrungen, Irritationen und aufgedecktes Abwehrverhalten“ dann bedeutsam sind,

"wenn sie zum Auftakt einer veränderten Beziehung zum eigenen Körper, zur Musik, zum Instrument und zu sich selbst werden ... Die von Jacoby immer wieder hervorgehobene Notwendigkeit, eine bewusste Beziehung zum eigenen Körper aufzubauen, lebt zwar in Konzepten Körper-zentrierter Arbeit weiter, ist jedoch in der Regel nicht Leitprinzip traditioneller Instrumentalpädagogik." <sup>449</sup>

Frauke Grimmer begründet hier schlüssig, dass es Defizite in den Konzepten der üblichen instrumentalpädagogischen bzw. musikpädagogischen Ausbildung gibt. Dies wird auch in ihrer kurzen Beschreibung des Unterrichtsversuchs mit Studierenden deutlich.

Die Dissertation von Heike Le Brün-Hölscher lässt sich schon aufgrund ihres Umfangs nicht mit dem Forschungsbeitrag von Frauke Grimmer vergleichen. Obwohl Le Brün-Hölscher sich in ihrer Arbeit auf andere Weise dem Leben und der Forschung von Heinrich Jacoby zuwendet, wird zu-

---

<sup>448</sup> Ebenda, 195.

<sup>449</sup> Ebenda, 195.

gleich deutlich, dass sie ebenso wie Frauke Grimmer von den Ideen, dem Lebenswerk und der Persönlichkeit von Heinrich Jacoby überzeugt ist. In dem Vorwort zu ihrer Dissertation schreibt sie, dass in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen wird,

"die Forschungsergebnisse Heinrich Jacobys zur Musikerziehung aus dem zur Verfügung stehenden Quellenmaterial zu systematisieren und zu analysieren. Berücksichtigt wird dabei insbesondere die Konkretisierung der von Heinrich Jacoby geforderten Veränderungen für die „Allgemeine Musikausbildung und für die Instrumentalausbildung." <sup>450</sup>

In ihrem systematischen Aufbau stellt die Arbeit von Heike Le Brün-Hölscher ein umfangreiches und übersichtliches Kompendium über die Forschungsarbeit von Heinrich Jacoby und die darin enthaltenen zentralen Leitgedanken dar. Es gehört zu der Standardliteratur über Heinrich Jacoby. Darin geht sie nicht nur auf die Ergebnisse seiner praktischen Arbeit ein, sondern beschäftigt sich z.B. auch mit der von ihm neu entwickelten Theorie über das Wesen der Musik.<sup>451</sup> Die Arbeit ist in folgende drei große Teile untergliedert, in denen die zugrunde liegende Logik in der Systematik deutlich wird:

1. Teil: Grundgedanken zur Erziehung bei Heinrich Jacoby.
2. Teil: „Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur.“
3. Teil: Die musikpädagogischen Konsequenzen einer „schöpferischen Musikerziehung.“

Le Brün-Hölscher setzt im ersten Teil bei den grundlegenden Gedanken Heinrich Jacobys zum Menschenbild und zur Erziehung an.

Im zweiten Teil geht es um die Ideen Heinrich Jacobys zur Musikkultur. Hier erfolgen z.B. die Darstellung seiner Kritik am damaligen Musikunterricht vor dem sozial historischen Hintergrund und die Stellungnahme Heinrich Jacobys zu den Reformbestrebungen von Leo Kestenberg. Darüber hinaus werden hier seine Grundideen zur schöpferischen Musikerziehung

---

<sup>450</sup> Le Brün-Hölscher (1987), Vorwort.

<sup>451</sup> Ebenda, 95-139. Vergleiche hierzu im 2. Teil: „Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur“ den Abschnitt B: Das Charakteristische des Phänomens Musik.

erläutert. Der zweite Teil schließt mit den musiktheoretischen Ausführungen über das Wesen der Musik von Heinrich Jacoby ab.

Im dritten Teil erfolgt eine Konkretisierung der bisher dargestellten Grundlagen zur schöpferischen Musikerziehung in Richtung der daraus resultierenden musikpädagogischen Konsequenzen. Hier geht es unter anderem um die Darstellung der musikpädagogischen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Instrumentalunterrichts („die Auseinandersetzung mit einem Instrument“). Ein wesentlicher Bestandteil dieser Voraussetzungen stellt die Durchführung einer „allgemeinen Musikausbildung“ dar, deren Konzeption ebenfalls erläutert wird.

Im Anschluss daran widmet sich Le Brün-Hölscher in ihrer Dissertation dem Thema der instrumentalen Ausbildung am Beispiel der Klavierpädagogik von Heinrich Jacoby. Unter dem Thema: „Die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk“ schließt sich eine Darstellung von drei praktischen Beispielen aus der Unterrichtspraxis an. Darin führt Le Brün-Hölscher aus, dass sie bereits zuvor in dreijähriger Unterrichtstätigkeit versucht hat, „die Forderungen für eine zweckmäßige Auseinandersetzung mit den Musikstoff“ von Heinrich Jacoby in die Praxis umzusetzen. Dabei galt ihr Interesse vor allen Dingen der Frage,

"ob die geforderte Auseinandersetzungsqualität auch von Kindern erwartet werden kann." <sup>452</sup>

Die Darstellung der drei Praxisbeispiele in der Dissertation dient der Veranschaulichung, inwieweit sich die Forderungen Heinrich Jacobys zum Instrumentalunterricht im Unterricht mit Kindern umsetzen lassen und welche eventuellen Schwierigkeiten dabei auftreten können. Schon im Vorfeld weist Le Brün-Hölscher daraufhin, dass die unterrichteten Kinder entgegen der Vorstellung Heinrich Jacobys keine allgemeine Musikausbildung im Sinne der schöpferischen Musikerziehung erfahren hatten und der Anfangsunterricht am Klavier bereits auf traditionellem Wege erfolgt war.

An den Unterrichtsbeispielen, die Heike Le Brün-Hölscher vorstellt, werden verschiedene Aspekte, die der Verdeutlichung der Ideen Heinrich Jacobys zum Instrumentalunterricht dienen, in der Praxis angewendet und diskutiert. Allerdings bleiben alternative Erarbeitungsmethoden ungenannt. Die Beziehungsebene und die Ebene der körperlichen Bewusstheit, die ebenfalls großen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben, spart Le Brün-Hölscher in ihrer Darstellung fast vollständig aus. Am Ende der Unterrichtsversuche stellt sie resümierend fest:

---

<sup>452</sup> Ebenda, 232.

"Die Erfahrungen, die in den drei Unterrichtsbeispielen verdichtet sind, unterstützen die Forderungen Heinrich Jacobys für die musikalische Reproduktion. In gleicher Weise machen sie aber deutlich, wie notwendig es ist, dem Instrumentalunterricht die Entwicklung des musikalischen Sprechvermögens vorangehen zu lassen und gerade mit dem Klavierunterricht erst dann zu beginnen, wenn das Klangvorstellungs- und -Erinnerungsvermögen entwickelt ist." <sup>453</sup>

Diese Forderung nach dem Beginn eines Instrumentalunterrichts mit Kindern nur nach einer vorangegangenen allgemeinen Musikausbildung ist nachvollziehbar. Es wird deutlich, wie wichtig im Rahmen einer allgemeinen Musikausbildung die Aspekte des Musikhörens und einer Schulung des Klangvorstellungsvermögens als grundlegende Voraussetzungen für den Instrumentalunterricht sind.

Im Anschluss an die Vorstellung der Dissertation von Heike Le Brün-Hölscher zur Musikerziehung bei Heinrich Jacoby möchte ich noch zwei weitere wichtige Forschungsbeiträge vorstellen, die sich mit den Überlegungen zur Musikpädagogik von Heinrich Jacoby auseinander setzen. Dabei handelt es sich um folgende Bücher:

1. „Unmusikalisch...? Die Musikpädagogik von Heinrich Jacoby“, verfasst von Walter Biedermann. <sup>454</sup>
2. „Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht“, verfasst von Andrea Klaffke. <sup>455</sup>

Walter Biedermann hat seine Arbeit über Heinrich Jacoby und seine Musikpädagogik aus der Sicht eines Musikers geschrieben. Er begegnete Heinrich Jacoby persönlich im Jahr 1944, als er ihn in seiner Wohnung besuchte und ihm auf dem Klavier vorspielte. Später nahm er regelmäßig von 1950-1960 an verschiedenen Kursen unter der Leitung von Heinrich Jacoby teil. Durch diese persönlichen Erfahrungen wirken seine Ausführungen sehr authentisch und liefern viele Anregungen dazu, Ideen zum Üben und Musizieren von Heinrich Jacoby selbst einmal auszuprobieren.

---

<sup>453</sup> Le Brün-Hölscher (1987), 252.

<sup>454</sup> Biedermann (1993).

<sup>455</sup> Klaffke, Andrea (1997): Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht. In: Günther, Ulrich; Jank, Birgit; Ott, Thomas (Hg.) (1997): Reihe Musikpädagogik Konkret. Bd. 1. Augsburg.



In seinem Buch stellt Walter Biedermann alle wichtigen Aspekte zur Musikpädagogik von Heinrich Jacoby dar, indem er bestimmte Schwerpunkte herausgreift und mit persönlichen Erfahrungen aus den Kursen illustriert. Dabei wird deutlich, dass es nach der Auffassung von Walter Biedermann bestimmte zentrale Punkte in der Musikpädagogik von Heinrich Jacoby gibt. Diese lauten zusammengefasst:

- Die Betrachtung der Musikpädagogik Heinrich Jacobys unter dem Gesichtspunkt eines nachträglichen Spracherwerbs.<sup>456</sup>
- Die Orientierung übers Ohr - Lauschen als der eigentliche Schlüssel zur Musik.<sup>457</sup> (Verzicht auf Zuhören-Wollen und Erfassen-Wollen, dafür die Bereitschaft zu spüren, was in mir selbst passiert.)
- Musikalische Improvisation als die Chance einer „Entfaltung der schöpferischen Kräfte.“<sup>458</sup>
- Von der musikalischen Erfüllung zur Bewegung am Instrument - Wahrnehmung des Körperanteils *während* des Musizierens.<sup>459</sup>

Durch die Ausführungen von Walter Biedermann habe ich für meinen Unterrichtsversuch Anregungen und Ideen u.a. zum Thema der Improvisation erhalten. Bei der Rezeption seiner Ausführungen erschienen mir die Ideen von Heinrich Jacoby in einem sehr lebendigen Licht. Biedermann hat in knapper Form viele wichtige Punkte in der Musikpädagogik von Heinrich Jacoby diskutiert und auch die Grundlagen zu seiner Allgemeinpädagogik und zu seinem Leben und Werk dargestellt.

Im Anhang des Buches befindet sich ein Beitrag von Heinz R. Gallist zur Aktualität von Jacobys Schaffen. In diesem Artikel weist Gallist mit vielen Beispielen nach, dass die Ideen von Heinrich Jacoby zur Musikpädagogik auch im Bereich der Schulmusik in vielen Bereichen wertvolle Impulse liefern können. Darin geht er insbesondere auch auf die Überlegungen Heinrich Jacobys zum Musikhören ein:

"Jacobys Forderung dagegen, eine in sich ruhende, gespannte Wachheit herzustellen, die äußeren und inneren akustischen Eindrücken nachlauscht, richtet sich in erster Linie an den Lehrer - wenn er wirklich lauscht, wirkt das ansteckend! Denkt man diese Forderung weiter, so handelt es sich um einen sozialen und kommunikativen Ansatz

---

<sup>456</sup> Biedermann (1993), 17 ff.

<sup>457</sup> Ebenda, 27/48/50.

<sup>458</sup> Ebenda, 32.

<sup>459</sup> Ebenda, 40.

in der Musikerziehung. Es geht nicht um das erfassende Hören durch das Ohr, es geht vielmehr darum, seine eigene Person zu vielfältigen kleinen Ereignissen in Beziehung zu setzen, bevor eine technisch analytische Auseinandersetzung stattfindet - keinesfalls umgekehrt."  
460

Ebenso wie Heinz R. Gallist geht Andrea Klaffke in ihrem Forschungsbeitrag „Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht“ unter anderem der Frage nach, inwieweit die musikpädagogischen Überlegungen Jacobys eine Bedeutung für den heutigen Musikunterricht in der Schule haben.

Ihre Forschungsperspektive ist dabei die einer aktiven, kritischen Pädagogin. In der Darstellung ihrer Untersuchung geht Klaffke systematisch und fundiert vor wie Le Brün-Hölscher in ihrer Dissertation. Darüber hinaus bezieht sie eigene Erfahrungen als Pädagogin und als Teilnehmerin an einem praktischen Einführungskurs über Heinrich Jacobys Arbeitsweise bei Sophie Ludwig in ihre Ausführungen mit ein. In diesem Einführungskurs ging es darum, welchen Kontakt der Mensch zu sich hat und wie er zu seiner Umwelt steht. Dazu schreibt Andrea Klaffke:

"Bei fast allen Tätigkeiten im Alltag - ob wir sitzen, gehen oder Lasten anheben - wenden wir zu viel Kraft auf, strengen zu viele Muskeln an und haben zu wenig Kontakt mit unserem Körper und der jeweiligen Aufgabe. „Zweckmäßiges Verhalten“ macht sich jedoch nicht nur körperlich bemerkbar, sondern lässt sich auch in viele andere Bereiche übertragen (z.B. Sprechen, Nachdenken, Erinnern usw.)." 461

Aus der Perspektive der aktiven Pädagogin untersucht Klaffke fünf Thesen und Forderungen zum Musikunterricht von Heinrich Jacoby unter dem Aspekt der Aktualität und Übertragbarkeit auf den Musikunterricht in der Grundschule. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass der größte Teil der zentralen Forderungen aus der Musikpädagogik von Heinrich Jacoby auf der Grundlage der „Schöpferischen Erziehung“ eine Bereicherung für den heutigen Unterricht im Fach Musik darstellt.

Ich möchte hier zwei Thesen näher vorstellen, weil sie ebenfalls wichtige Aspekte in der Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalun-

---

<sup>460</sup> Gallist, Heinz R. : Zur Aktualität der Ideen Heinrich Jacobys in der Musikpädagogik. In: Biedermann (1993), 71.

<sup>461</sup> Klaffke (1997), 17.

terrichts aus meiner Untersuchung darstellen. Klaffke hat die fünf Forderungen von Heinrich Jacoby in aktuelle wissenschaftliche und pädagogische Zusammenhänge gestellt und dabei kritisch überprüft.

Die zwei hier vorgestellten Thesen bzw. Forderungen sind meiner Erkenntnis nach ebenso für den Unterricht mit erwachsenen Instrumentalschülern von Bedeutung. Die unten genannte Forderung unter dem 2. Punkt muss allerdings die Einschränkung erfahren, dass die Reproduktion von Musik gerade im Unterricht mit erwachsenen Instrumentalschülern eine große Rolle spielt und deshalb gleichberechtigt neben der musikalischen Improvisation bzw. improvisatorischen und experimentellen Herangehensweisen im Unterricht steht.

1. "Der Lehrer soll Lernsituationen schaffen, die ein selbsttätiges Erarbeiten und Entdecken musikalischer Sachverhalte ermöglichen. Konkrete Erfahrungen müssen einer theoretischen und intellektuellen Auseinandersetzung vorausgehen. Dabei soll es nicht auf ein möglichst schnell erreichtes, fehlerfreies Resultat ankommen, sondern zu betonen ist der Weg der eigenständigen Auseinandersetzung." <sup>462</sup>
2. "Das Improvisieren und das eigenständige Produzieren von Musik sollen im Musikunterricht an erster Stelle stehen, um eine intensive und lebendige Beziehung zum Ausdrucksmittel Musik aufzubauen. Der Musikunterricht soll auf die Reproduktion von Musik verzichten." <sup>463</sup>

Zu der hier zitierten These unter Punkt 1. werden von Klaffke Parallelen zum Prinzip des Entdecken Lernens aufgezeigt. <sup>464</sup> Dabei geht es im Prinzip darum, dass ein Lernen über den Lernweg des Entdecken Lernens dadurch möglich wird, indem im Unterricht „von wirklichen und konkreten Phänomenen“ ausgegangen wird („und nicht von der Beschreibung der Phänomene“).

Die Nachhaltigkeit dieses Lernweges überprüft Klaffke, indem sie Ausführungen von Wilfried Gruhn <sup>465</sup> heranzieht, der sich aus neurowissenschaftlicher Perspektive mit der Fragestellung auseinandergesetzt hat, „wie Kinder Musik“ lernen. Dabei soll es darum gehen, Musik zu erleben und intuitiv musikalische Merkmale wahrzunehmen. Diese Voraussetzungen gelten

---

<sup>462</sup> Ebenda, 77.

<sup>463</sup> Ebenda, 82.

<sup>464</sup> Ebenda, 77.

<sup>465</sup> Vergleiche hierzu: Gruhn, Wilfried (1995): Wie Kinder Musik lernen. In: Musik und Unterricht, Heft 31/1995a, 4-15. Des Weiteren: Lernen, dass... und lernen, was... In: Musik in der Schule, Heft 1/1995b, 22-20 und 34-36.

meines Erachtens ebenfalls für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen, indem die Bildung des Klangvorstellungsvermögens und des Klanggedächtnisses dem instrumentalen Musizieren nach Noten voranzugehen hat, um den Gehalt von Musikstücken besser erfassen zu können. Für Wilfried Gruhn spielen dabei in Bezug auf das Musikkernen bei Kindern, neurobiologische Erkenntnisse und der Aufbau „mentaler Repräsentationen“ für das Verständnis dieses Prozesses eine große Rolle.

Erwachsene Instrumentalschüler sind bezüglich dieses Lernprozesses insofern in einer anderen Situation als Kinder, weil bereits umfangreiches diskursives Wissen über Musik im Gedächtnis abgespeichert ist, aber in vielen Fällen die entsprechende Erfahrungsgrundlage z.B. in Form einer konkreten Klangvorstellung fehlt.

Deshalb geht es bei der „musikalischen Nachentfaltung“ mit Erwachsenen im Sinne Heinrich Jacoby darum, in diesem Bereich eine Kongruenz wiederherzustellen, indem musikalisches Verstehen im Instrumentalunterricht von der Seite des lebendigen Erfahrens und Wahrnehmens aufgerollt wird. Auf diese Weise ist ein Um- bzw. Neulernen auch aus neurobiologischer Sicht möglich, weil nach neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen die Neuroplastizität vom Prinzip her auch im fortgeschrittenen Alter erhalten bleibt und entsprechende mentale Repräsentationsmuster angelegt werden können.

"Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat klar gezeigt, dass das Gehirn länger formbar (plastisch) bleibt, als man früher angenommen hat. Aktivität und Erfahrungen haben einen großen Einfluss auf die Bildung von Synapsen und die Verstärkung von Verbindungen im Netzwerk des Gehirns, was die Basis für die Rehabilitation nach Hirnverletzungen und für lebenslanges Lernen ist. Lernen ist aber mit zunehmendem Alter oft mit immer größeren Anstrengungen verbunden." <sup>466</sup>

Allerdings ist die Fähigkeit, diese biologisch günstigen Voraussetzungen auch zu nutzen, sehr stark von der subjektiven Disposition und den damit zusammenhängenden individuellen Lebensgewohnheiten der Erwachsenen abhängig. Dabei sind die Lebenskompetenzen wichtig, die sich die Erwachsenen über ihre Lebensspanne angeeignet haben.<sup>467</sup> In Bezug auf die

---

<sup>466</sup> Herschkowitz, Norbert (2008): Das Gehirn. Die wichtigsten Antworten. Freiburg im Breisgau, 96.

<sup>467</sup> Vergleiche hierzu: Herschkowitz (2008), 99.

Erfahrungsbildung im Instrumentalunterricht spielt der Modus Operandi eine wesentliche Rolle. Um zu vermeiden, dass beim instrumentalen Musizieren vorwiegend auf das diskursive musikalische Wissen zurückgegriffen wird und der Körper quasi zum Erfüllungsgehilfen bei der instrumentalen Realisierung inhaltsleerer musikalischer Formeln wird, ist es nötig, dass der Lehrer im Unterricht Freiräume z.B. für musikalische Experimente und Improvisationsaufgaben schafft. Damit steht auch die Forderung von Heinrich Jacoby an den Unterricht in der oben genannten zweiten These von Andrea Klaffke in Verbindung, über die sie ausführt:

"Diese Forderung Jacobys ist seine wahrscheinlich radikalste. Für den Beginn des Musikunterrichts lehnte er jede Form von Reproduktion gänzlich ab und betont immer wieder, dass die eigene musikalische Äußerung der Anfang allen Musizierens sein sollte." <sup>468</sup>

Klaffke stellt in ihren weiteren Ausführungen fest, dass sich hier Parallelen zu bestimmten methodisch-didaktischen Ansätzen im Bereich der elementaren Musikerziehung wie z.B. bei der Musikpädagogin Gertrud Meyer-Denkman aufzeigen lassen.

"Meyer-Denkman spricht nicht von „Improvisation“, sondern von „Klangexperimenten“ und „Gestaltungsversuchen“ als Weg für eine kindgemäße musikalische Grundausbildung. Sie fordert für den Aufbau eines musikalischen Bewusstseins, den Klang als „Rohmaterial“ vom Kind entdecken zu lassen. Damit möchte sie sowohl schöpferische Kräfte im Kind ansprechen als auch ein Verständnis für musikalische Prinzipien anbahnen." <sup>469</sup>

Klaffke zeigt bei der weiteren Darstellung der Vorgehensweise von Meyer-Denkman nicht nur Parallelen im Hinblick auf Heinrich Jacobys Grundvorstellungen auf, sondern auch Unterschiede.

"Unterschiedlich ist zum einen die Auffassung Meyer-Denkmanns, dass auch das Reproduzieren von Musik ein kindgemäßer Bestandteil einer musikalischen Bildung<sup>470</sup> ist und andererseits die Verwendung von außermusikalischen Anregungen zu Klangspielen und Improvi-

---

<sup>468</sup> Klaffke (1997), 82.

<sup>469</sup> Ebenda, 84. Vergleiche hierzu: Meyer-Denkman, Gertrud (1970): Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung. In: Franz Blasl (Hg.) Rote Reihe, Bd. 11. Wien.

<sup>470</sup> Vergleiche hierzu: Meyer-Denkman (1970), 6.

sationen, die nicht im Sinne Jacobys sind. Er lehnt jede außermusikalische Anregung zu musikalischen Äußerungen ab." <sup>471</sup>

Klaffke schließt sich dieser Auffassung von Meyer-Denkman an und stellt dazu fest:

"Der von Meyer-Denkman vorgegebene Rahmen der Improvisation (wie z.B. einer Geschichte) erleichtert nicht nur die Förderung der Kommunikation als einen der wichtigsten Aspekte der Improvisation, sondern ermöglicht auch dem improvisationsungeübten Lehrer den Zugang zu dieser Unterrichtsform." <sup>472</sup>

Zur Erläuterung muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass es bei dem von Klaffke genannten Beispiel einer „Geschichte“ nicht nur um das bloße Vertonen einer Geschichte geht. Die Geschichte dient lediglich als Handlungsvorstellung, mit deren Hilfe sich die Kinder auf die Suche nach den für die Darstellung geeigneten Klängen begeben. Der kommunikative Aspekt bei dieser Gestaltungsaufgabe besteht darin, dass eine andere Gruppe auf diese Klänge mit Bewegungen reagieren soll. Ebenso wird angeregt, dass die Bewegungsgruppe ihrerseits Impulse gibt, die von der Instrumentengruppe in Klänge umgesetzt werden.

Ähnliche Klangexperimente habe ich mit meinen Probanden mit Instrumenten im Gruppenunterricht <sup>473</sup> durchgeführt. Dabei sitzen sich z.B. zwei Paare gegenüber, von denen jeweils ein Partner das Instrument bedient und der andere Bewegungsimpulse auf den jeweils Spielenden ausübt, der wiederum auf die Impulse reagiert. Als weitere Aufgabe sollte ein Paar auch auf das andere mit Bewegungen und Klängen reagieren. Die zu Beginn der Aufgabenstellung intendierte Handlungsvorstellung war die eines Marionettenspielers mit seiner Puppe. Mithilfe dieser Gestaltungsaufgabe konnte ein spielerischer Einstieg in das Thema „Bewegungen und Klangexperimente“ vollzogen werden.

Ein Vorteil bei der Durchführung dieser Gestaltungsaufgabe mit Erwachsenen liegt meines Erachtens darin, dass sie sich in vielfältiger Weise auf ihre sensorischen, kinästhetischen und auditiven Wahrnehmungen einstellen können, ohne dass dabei für sie die Gelegenheit besteht, antrainierte Bewegungsmuster oder eingeübte Klänge etc. aus dem Gedächtnis abzurufen. Der Aspekt des Spielerischen verhilft außerdem zu einer ausgelassenen

---

<sup>471</sup> Klaffke (1997), 85.

<sup>472</sup> Ebenda, 86.

<sup>473</sup> Protokoll der Gruppenstunde vom 19.11. 2005.

und kommunikativen Atmosphäre im Unterricht. Bei entsprechender Anweisung an die Schüler, diese Gestaltungsaufgabe sehr behutsam auszuführen, sodass die Klänge sehr leise und die Bewegungen sehr klein sind, stellt sich eine sehr konzentrierte und dichte Atmosphäre ein, in deren Folge es zu einer Sensibilisierung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle kommt.

Zusammenfassend kann ich feststellen, dass ich mich nach der Auswertung des Unterrichtsversuchs und in Bezug auf die Ergebnisse dieser Arbeit mit erwachsenen Instrumentalschülern den Ausführungen von Klaffke über die Verwendung von außermusikalischen Anregungen bei Gestaltungsaufgaben und Interpretation von Musikstücken anschließen kann. Zu derselben Auffassung bin ich auch in Bezug auf die Einbeziehung von „Reproduktionen“ im Unterricht gelangt. Diese können auch als Anlass für eine improvisatorische Herangehensweise genutzt werden, indem (wie bei der Vorstellung des Unterrichtsversuchs bereits ausführlich dargestellt) einzelne musikalische Motive aus Melodien von Liedern oder Musikstücken z.B. zur Kreisimprovisation in der Gruppe genutzt werden. Auf diese Weise kann z.B. auch improvisatorisch geübt oder ein Musikstück in der Gruppe erarbeitet werden, indem die Schüler in verschiedenster Weise musikalisch aufeinander reagieren.

Zum Ende dieses Kapitels möchte ich einen kurzen Überblick über entsprechende Beiträge zu dem übergeordneten Themenbereich: Körperwahrnehmungslehren und Instrumental- bzw. Gesangspädagogik geben. Es handelt sich bei der vorgestellten Literatur zum einen um die wissenschaftliche Erörterung der Bedeutung des Körpers im Instrumentalunterricht, des weiteren um fundierte Anleitungen zur Einbeziehung von Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht wie z.B. der Alexander-Technik oder Feldenkrais-Methode mit entsprechenden Erfahrungsberichten und um den Entwurf einer Haltungs- und Bewegungslehre für Gitarristen. In den zum Teil sehr umfangreichen Abhandlungen befinden sich jedoch keine wissenschaftlich fundierten empirischen Untersuchungen, deren Ergebnisse sich in dieser Arbeit als Forschungsstandards verwenden ließen. Ich stelle diese Arbeiten bei der Zusammenfassung des Forschungsstands aus dem Grunde kurz vor, weil ich bei der Planung und Durchführung des Unterrichts auf darin vorgestellte Körperwahrnehmungslektionen oder Erläuterungen von Zusammenhängen z.B. zwischen der Entwicklung von Körperbewusstsein und dem Erlernen von Fertigkeiten im Instrumentalspiel zurückgegriffen habe.

Volker Sobbotke gibt in seinen Beitrag: „Der Körper im Instrumentalunterricht - Versuch einer Bedeutung“<sup>474</sup> eine wissenschaftlich fundierte Einführung und Standortbestimmung der Rolle und Bedeutung des Körpers im Instrumentalunterricht. Er bezieht sich bei seinen Ausführungen u.a. auf den Philosophen Merleau-Ponty und dessen ganzheitliche Sichtweise auf den Körper und entwickelt daraus als eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung des instrumentalen Spielprozesses den Standpunkt,

"dass der, erlebte, lebendige Körper, der Leib als Subjekt und Weltbezug, der Leib als das Vehikel des Zur-Welt-Seins - und nicht der funktionalisierte Körper als Objekt - im Mittelpunkt steht." <sup>475</sup>

Er wendet sich gegen die einseitige Funktionalisierung des Körpers beim Instrumentalspiel und erläutert diese Sichtweise z.B. in Hinblick auf die Rolle bzw. Funktion der Technik beim Instrumentalspiel:

"Technik dient nur dann der musikalischen (Selbst-) Verwirklichung, wenn ihre Integration gelingt, sodass Musik verkörpert werden kann. Technik taucht immer wieder in Form des *Habens* auf, in der Funktion beliebig abrufbarer Automatismen (motorischer Stereotype). Die Verkörperung von Musik ist jedoch eine Seins-Weise. Ich kann mich in der Musik vollständig, ganz und auch entsprechend einer Wechselbeziehung ausdrücken ..." <sup>476</sup>

Um diese beschriebene Verkörperung von Musik beim Instrumentalspiel in einem pädagogischen Prozess erfahrbar zu machen und auf das Bewegungslernen anzuwenden, weist Sobbotke unter Hinweis auf weitere Autoren akribisch nach, dass das Bewegungslernen mit sensomotorischem Lernen einhergeht. Daraus ergibt sich für ihn die Forderung, den eigenen Körper „wahrnehmen zu lernen“. Über den Aspekt der bewussten Körperwahrnehmung kommt Sobbotke in seinem Beitrag zum damit zusammenhängenden zentralen Begriff des Körperschemas, der aus dem Bereich der Sportpsychologie entlehnt ist.

"... Das Körperschema regelt als einheitliches Bezugssystem, gerade durch seine kinästhetischen Mechanismen, auf direkte und nicht be-

---

<sup>474</sup> Sobbotke, Volker (1993): Der Körper im Instrumentalunterricht - Versuch einer Bedeutung. In: Richter, Christoph (Hg.) (1993): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel. 133-157.

<sup>475</sup> Ebenda, 134.

<sup>476</sup> Ebenda, 139.



wusste Weise unsere Bewegungen. Aus dem Körperschema entsteht mit der Entwicklung der Selbsterkenntnis und der Herausbildung des Selbstwertgefühls ein mehr oder weniger reales Ich-Bild der Persönlichkeit, das nicht nur einer der wichtigsten dynamischen Regulationsfaktoren für ihre Bewegungen, sondern für ihr gesamtes Verhalten, für ihre Lebensführung ist." <sup>477</sup>

Sobbottke resümiert, dass die Bedeutung des Körperschemas für die Instrumentalpädagogik nicht hinreichend erkannt wurde. Er plädiert dafür, dass die im Anhang seines Beitrages vorgestellten Methoden der Körperarbeit einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können, dass der Mensch über die Vervollständigung seines Körperschemas zu einem veränderten erweiterten Bewusstsein über seine „leibliche Seins-Weise“ zu kommt.

Inzwischen haben sich im Bereich der Instrumentalpädagogik seit der Veröffentlichung dieses Beitrages im Jahre 1993 einige positive Veränderungen ergeben. Dafür sprechen unter anderem die einschlägigen Veröffentlichungen zur Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen in den Instrumentalunterricht aus den letzten Jahren. Dazu gehören auch die im Folgenden vorgestellten Bücher bzw. Beiträge, die sich an Instrumental- bzw. Gesangspädagogen richten.

1. „Die Feldenkrais-Methode in Musikpädagogik und Stimmenbildung“ von Peter Jacoby <sup>478</sup>
2. „Feldenkrais für Sänger“ von Samuel H. Nelson und Elisabeth Blades-Zeller <sup>479</sup>
3. „Feldenkrais im Überblick“ (Hrsg. Roger Rusell) <sup>480</sup>, darin die Beiträge:
  - a. „Die Feldenkrais-Methode in der Musikschule und speziell im Streichunterricht“ von Leonhard Thomas <sup>481</sup>
  - b. „Die Musik in uns - Über die Anwendung der Feldenkrais-Methode in der Instrumentalmusik“ von Vincent Levesque <sup>482</sup>
4. „Alexander-Technik für Musiker“ von Pedro Alcantara <sup>483</sup>

---

<sup>477</sup> Ebenda, 142.

<sup>478</sup> Jacoby, Peter (1997): Die Feldenkrais-Methode in Musikpädagogik und Stimmbildung. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V.. Nr. 10. München.

<sup>479</sup> Nelson / Blades-Zeller (2004).

<sup>480</sup> Rusell, Roger (Hg.) (1999): Feldenkrais im Überblick. Karlsfeld.

<sup>481</sup> Ebenda, 269 ff.

<sup>482</sup> Ebenda, 345 ff.

Die unter den Punkten 1. und 2. angegebene Literatur zur Feldenkrais-Methode richtet sich in erster Linie an Sänger, Gesangspädagogen, ist aber in gleicher Weise für Musik- und Instrumentalpädagogen geeignet.

Die relativ kurz gefasste Abhandlung von Peter Jacoby gibt eine allgemeine Einführung und einen Überblick in bzw. über die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht. In seiner Darstellung geht Peter Jacoby von einem ganzheitlichen Lernbegriff aus, der von ihm in einem systemisch-anthropologischen Zusammenhang weiter ausgeführt wird. Auf dieser Grundlage wird die Feldenkrais-Methode als eine Möglichkeit des Lernens über Wahrnehmung und Bewegung vorgestellt, die den Menschen ermöglicht, sich auf grundlegende Weise weiterzuentwickeln. Auf der Basis dieses grundlegenden Lernprogramms stellt Peter Jacoby seinen Ansatz für den Einsatz der Feldenkrais-Methode in der Musik- bzw. Gesangspädagogik vor. Dazu werden von ihm verschiedene Atem- und Vokalübungen vorgeschlagen und ebenfalls kurze Beispiele für Gruppenlernstunden gegeben.

Wesentlich ausführlicher als die Abhandlung von Peter Jacoby ist das Buch von Nelson/Blades-Zeller zur Feldenkrais-Methode für Sänger bzw. im Gesangsunterricht. Der Aufbau bzw. Konzeption dieses Buches ist praxisorientiert und orientiert sich an den grundlegenden Arbeitsmethoden von Moshe Feldenkrais: „Bewusstheit durch Bewegung“ und der „Funktionalen Integration“. Der Ausgangspunkt für die praktische Arbeit ist die Intention, durch eine kinästhetische Sensibilisierung zu einem besseren Gebrauch des Selbst zu gelangen. Das zu erreichende Ziel liegt in der Beteiligung des ganzen Selbst bei beliebigen Handlungen, um diese möglichst effizient und effektiv ausführen zu können.

In den verschiedenen Kapiteln erfolgen jeweils theoretische Einführungen zu vokal- und instrumentalpädagogisch relevanten Themen wie z.B. „Kontrolle und Loslassen“<sup>484</sup> „Die Kraft des Beckens“<sup>485</sup> oder „Atmen“<sup>486</sup>, denen dazu jeweils passende Körperwahrnehmungslektionen aus der Methode Bewusstheit durch Bewegung zugeordnet sind. Die einzelnen Lektionen sind so angelegt, dass sie jeweils etwa acht bis 10 Minuten dauern und daher in der Vorbereitungsphase zum eigentlichen Gesangs- oder Instrumentalunterricht ausgeführt werden können.

---

<sup>483</sup> Alcantara, Pedro: Alexander-Technik für Musiker. Gustav Bosse Verlag, Kassel, 2002. Deutsche Ausgabe des englischen Originals: *Indirect Procedures: A Musician's Guide to the Alexander Technique*. (Oxford University Press 1997)

<sup>484</sup> Nelson / Blades-Zeller (2004), Kapitel 2, 31 ff.

<sup>485</sup> Ebenda, Kapitel 5, 65 ff.

<sup>486</sup> Ebenda, Kapitel 6, 78 ff.

Das Buch schließt mit praktischen Hinweisen für pädagogische Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht ab. In einzelnen Körperwahrnehmungslektionen, die ich im Rahmen des Unterrichtsversuchs durchgeführt habe, habe ich die Vorlagen aus dem Buch von Nelson / Blades-Zeller zurückgegriffen. Dazu gehörte z.B. eine Lektion zur Bewusstheit durch Bewegung für die Entspannung der Schultern<sup>487</sup>, die ich mit Proband B ausgeführt habe.

Das oben unter Punkt 3. von Roger Russell herausgegebene Buch „Feldenkrais im Überblick“ enthält 21 Beiträge von erfahrenen Feldenkrais-Lehrern, welche die Feldenkrais-Methode innerhalb einer langjährigen beruflichen Tätigkeit in ihre spezifische Pädagogik integriert haben. Darunter befinden sich u.a. zwei Beiträge von Musikern bzw. Musikpädagogen, die die Feldenkrais-Methode im oder in Ergänzung zum Instrumentalunterricht verwenden oder speziell mit Musikern arbeiten.

Der Cellist und Instrumentalpädagoge Leonhard Thomas vermittelt die Feldenkrais-Methode in der Musikschule und wendet sie speziell im Streichunterricht mit Kindern und Jugendlichen an. (Der Titel des Beitrags wurde oben unter Punkt 3.a. angegeben.) In seinem Beitrag stellt er musik- bzw. instrumentalpädagogische Konzepte verschiedener Autoren wie z.B. Heinrich Jacoby vor, deren musikpädagogische Ansätze sich mit der Feldenkraismethode in Übereinstimmung bringen lassen.

In Bezug auf die Einbeziehung der Feldenkrais-Arbeit im Rahmen seines an der Musikschule erteilten Cellounterrichts weist er daraufhin, dass er dabei „nicht die originäre Form der Feldenkrais-Methode in ihrer ganzen Anwendungsbreite“ unterrichte. Er plädiert dafür, dass Kinder und Jugendliche parallel zu ihrem Instrumental- und Schulunterricht regelmäßig Feldenkrais-Unterricht erhalten sollten. Dafür führt er folgende Gründe an:

"Zum einen kommen die Schüler tatsächlich wegen des Instrumentalunterrichts zu mir. Zum anderen reicht die Zeit in der wöchentlichen Unterrichtsstunde von meist nur 30 Minuten Dauer kaum aus, Musik zu unterrichten, geschweige denn zusätzliche Feldenkrais-Lektionen einzubauen. Aufgrund meiner eigenen Erfahrung mit Schülern, die ich über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig in der Feldenkrais-Methode unterrichtet habe, bin ich davon überzeugt, dass es von großem Nutzen ist, wenn Schüler parallel zu ihrer Ausbildung an den allgemeinbildenden Schulen und an der Musikschule regelmäßig Feldenkrais-Unterricht erhalten. Sie werden dadurch

---

<sup>487</sup> Vergleiche hierzu: Ebenda, Kapitel 8, 106-107 und 113-114.

nachhaltig sensibler und verbessern ihre Sozial- und Lernverhalten deutlich.“<sup>488</sup>

Diese von Leonhard Thomas erwähnte Zeitproblematik kann ich aufgrund eigener Erfahrungen in meinem Unterrichtsversuch nachvollziehen. Es hat sich teilweise als problematisch herausgestellt, die eingeplanten Zeitkontingente für die Körperwahrnehmungslektionen genau einzuhalten, da die Zeitdauer, die für die erfolgreiche Durchführung einer Lektion nötig ist, sehr stark von der allgemeinen, aber auch aktuellen subjektiven Disposition der jeweiligen Schüler abhängig ist.

Die damit zusammenhängenden Umstände führen mitunter zu Schwierigkeiten bei der Zeitplanung. Als weiterer Faktor kommt hinzu, dass es für den Anleiter schwierig kalkulierbar ist, wie sich die Wirkung einer Körperwahrnehmungslektion entfaltet und welche Bedürfnisse der Schüler im Anschluss an die Lektion hat. Im weiteren Verlauf seines Beitrages stellt Leonhard Thomas anhand von Beispielen aus dem Anfangsunterricht vor, wie er grundsätzliche Lernprinzipien aus der Feldenkrais-Methode im Cellounterricht umsetzt. Für die Darstellung bzw. Illustration seiner Vorgehensweise wählt er das Thema: „Die Bogenhaltung im Anfangsunterricht.“<sup>489</sup> Dabei wird deutlich, dass er den Schülern keine Vorschriften in Hinblick auf die Verbesserung einer spontan eingenommenen Haltung macht, sondern sie mithilfe von geschickten Fragestellungen oder durch die Möglichkeit zum eigenen Ausprobieren dazu anleitet, selbstständig durch eigenes Entdecken zu einer günstigen Bogenhaltung zu kommen. Im Anschluss an diese „Blitzlichter“ aus der Unterrichtspraxis beschreibt Leonhard Thomas mehrere Körperwahrnehmungslektionen zur Sensibilisierung des Daumens und der Feinmotorik der Hände.

Den Abschluss seines Beitrages bildet eine umfangreiche von ihm selbst entwickelte instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion nach den Prinzipien der Feldenkrais-Methode. Diese trägt den Titel: „Das Spiel mit der Schwerkraft.“ Das hinter dieser Lektion stehende Thema ist erneut die Arbeit an der Bogenhaltung. Mithilfe eines Holzstocks von ungefähr 1 cm Durchmesser und 70 cm Länge, der mit den Fingern der rechten Hand gehalten wird, werden verschiedene Bewegungs- und Gleichgewichtsexperimente durchgeführt. Dabei findet eine Sensibilisierung der kinästhetischen und vestibulären Wahrnehmungen statt, die sich positiv auf die Bogenhaltung und Spielbewegungen am Instrument auswirken. In den instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektionen aus meinem Unterrichtsversuch

---

<sup>488</sup> Russel (1999), 277.

<sup>489</sup> Ebenda, 278- 280.

habe ich mit den Probanden ebenfalls feinmotorische Sensibilisierungsübungen z.B. mithilfe der Qi-Gong-Kugeln durchgeführt. Durch verschiedene Ausführungen von Kreisbewegungen mit zwei oder drei Kugeln in einer Hand werden auf spielerische Weise Bewegungsabläufe der Finger ausgeführt, die den Bewegungsabläufen der Spielbewegungen am Instrument ähneln.

Hierbei werden z.B. Gegenbewegungen der einzelnen Finger ausgeführt, die eine Unabhängigkeit der Beweglichkeit der einzelnen Finger fördern. Bei den Ausführungen der Bewegungen spielt auch die vestibuläre Wahrnehmung eine große Rolle, um z.B. zwei Kugeln in einer durchgehenden, rollenden Kreisbewegung in der Hand zu drehen, ohne dass sie gegeneinander stoßen. Einzelbewegungen der Finger, z.B. beim Hin- und Herrollen einer Kugel von einem beliebigen Finger zum Daumen und zurück, werden zum Abschluss einer Lektion wieder in der Ausführung einer vollständigen Kreisbewegung zusammengefasst. Dadurch werden die in der kinästhetischen Wahrnehmung losgelösten Einzelbewegungen der Finger wieder in ein „zusammenhängendes“ kinästhetisches Wahrnehmungsgefühl, das dem komplexen Bewegungsablauf der Kreisbewegung zugehörig ist, integriert.

Ähnliche Bewegungs- und Wahrnehmungskorrelationen finden z.B. beim Gitarrenspiel statt, wenn ab einer bestimmten Geschwindigkeit der bewusst wahrgenommene Anschlag der einzelnen Finger in eine schnell gespielte Akkordzerlegung oder in ein Tremolo auf einer Saite übergeht, bei denen die schnell aufeinanderfolgenden Anschläge aller Finger als zusammenhängendes Bewegungsgefühl wahrgenommen werden.

Vincent Levesque ist Berufsmusiker und Feldenkrais-Pädagoge und stellt in seinem Beitrag (oben mit 3.b. bezeichnet) nach einer allgemeinen Kurzeinführung der Feldenkrais-Methode zwei kleinere Fallbeispiele mit einer Geigerin und einem Dirigenten vor, die aufgrund der körperlichen und psychischen Belastung als Berufsmusiker bereits starke körperliche Beschwerden hatten und denen er mit dem Einsatz der Feldenkrais-Methode zu einer Verbesserung ihrer körperlichen Situation und so auch „zur Befreiung ihrer musikalischen Fähigkeiten“ verhelfen konnte. Am Ende seines Beitrages berichtet er über seine Erfahrungen aus der Gruppenarbeit mit der Feldenkrais-Methode: „Bewusstheit durch Bewegung“ mit Musikern. An diesen Gruppenstunden nehmen Musiker verschiedener Fachrichtungen teil. Die Arbeitsthemen und die Gestaltung der Gruppenstunden richten sich nach den Bedürfnissen und Wünschen der Teilnehmer. Vincent Levesque berichtet über den Einstieg in die Arbeit:

"Da nicht nur bei Sängern und Dirigenten der Körper das eigentliche Instrument ist, ist es oft angebracht, Gruppenarbeit zunächst ohne Instrument durchzuführen. (Um die Wirkung der Schwerkraft zu minimieren, finden die Anfangsstunden vorzugsweise am Boden statt.). Wie in allen Beziehungen ist es wichtig, Dissonanzen oder Missverständnisse in der Beziehung von Instrument und Körper aufzudecken und zu klären. Zuerst sollte man sich aber mit den Funktionen und Beziehungen des eigenen Körpers beschäftigen." <sup>490</sup>

Im Rückblick auf meine Erfahrungen im Unterrichtsversuch kann ich die Vorgehensweise von Vincent Levesque bestätigen, Körperwahrnehmungslektionen nach den Bedürfnissen und Wünschen der Teilnehmer zu gestalten. Gerade Einzelstunden bieten hierzu eine hervorragende Möglichkeit in Kontakt mit den Schülern bestimmte individuelle Themen der Körperarbeit aufzugreifen, die ihnen wichtig sind. Unabhängig davon bietet für eine Anfängergruppe ein Einstieg in die Körperarbeit mit gemeinsam ausgeführten Lektionen z.B. ohne Instrumente, wie ihn Vincent Levesque beschreibt, für die einzelnen Teilnehmer den Vorteil, sich bei der Arbeit gut in die Gruppe integrieren zu können. Dieser Einstieg wird von den Teilnehmern zugleich mit einem Gefühl der Sicherheit verbunden, das auch der inneren Öffnung und Steigerung der Sensibilität für die Wahrnehmungsübungen dienlich ist. Bei der Kombination von Einzelstunden und Gruppenunterrichtsstunden mit Körperwahrnehmungslektionen stellte sich in meinem Unterrichtsversuch der weitere Vorteil heraus, dass die Schüler mit den gewonnenen Erfahrungen aus der gemeinsamen Arbeit in den Gruppenstunden in der Reflexion zu der Arbeit in den Einzelstunden sehr selbstbewusst und genau artikulieren konnten, in welche Richtung die individuelle Arbeit fortzusetzen ist. Dabei wurde auch genau reflektiert, in welcher Weise sich die Körperwahrnehmungslektionen z.B. auf die allgemeine Befindlichkeit oder auf die nachfolgende Situation des Instrumentalunterrichts ausgewirkt hatten.

Abschließend möchte ich noch auf die Arbeit des Cellisten Pedro Alcantara eingehen, die er in seinem Buch: „Alexander-Technik für Musiker“ (oben unter Punkt 4 aufgeführt) vorgelegt hat. In diesem Buch wird die Körperarbeit nach der Methode des australischen Schauspielers und Rezitators Frederick Matthias Alexander (1869-1955) sehr umfangreich und differenziert dargestellt. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, dieses Buch, das vielfältige Ansatzpunkte für die Körperarbeit mit Musikern liefert, genauer

---

<sup>490</sup> Lèvesque, Vincent (1999): Die Musik in uns – über die Anwendung der Feldenkrais-Methode in der Instrumentalmusik. In: Rusell, Roger (1999), 356.

vorstellen zu wollen. Da aber die Alexander-Technik an vielen Musikhochschulen und Musikinstituten als Körpertechnik für Musiker Eingang gefunden hat, ist es meines Erachtens wichtig auf diese Veröffentlichung hinzuweisen, die über alle Punkte der Alexander-Technik Auskunft erteilt und in der viele Hinweise für die praktische Arbeit finden lassen.

### **3.7. Ausgangspunkte des qualitativen Forschungsprojektes**

#### **3.7.1. Der persönliche Einstieg in das Thema**

Diese Arbeit ist aus dem Bestreben entstanden, meine langjährige musikpädagogische Unterrichtstätigkeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit dem Ziel einer Projektion auf zukünftige musikalische und musikpädagogische Projekte zu reflektieren. Dabei ist es mir ein Anliegen gewesen, die praktische Arbeit mit der Theorie zu verknüpfen, weil ich z.B. im Instrumentalunterricht einen bewegungs- und körperorientierten Ansatz bevorzuge und in der hier vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit dieses Vorgehen am praktischen Beispiel mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung untersuche. Mit dem in dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsversuch möchte ich außerdem andere Musikpädagogen dazu anregen, einen ähnlichen Weg im Musikunterricht zu beschreiten und Anregungen bzw. Ideen aus den Ergebnissen meiner Arbeit für die eigene Unterrichtstätigkeit zu gewinnen. Ich habe durchweg positive Erfahrungen mit dem in dieser Untersuchung vorgestellten Unterrichtsverfahren gemacht. Das Experimentelle in diesem Unterricht bestand darin, dass ich einerseits versucht habe, im Unterricht weitgehend ohne Noten auszukommen und diese nur als unterstützendes Hilfsmittel anzuwenden, um vor allem, vom Hören geleitet, Prozesse des Musizierens in Gang zu bringen und andererseits systematisch Körperwahrnehmungslektionen zur Verfeinerung des Körperbewusstseins mit in die Unterrichtsstunden einbezogen habe.

Die persönliche Motivation hierzu waren vielfältige eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Körperwahrnehmungslehren und das Gefühl, dass die aktive Auseinandersetzung bzw. Beschäftigung positive Auswirkungen auf mein eigenes Instrumentalspiel hatte. Darüber hinaus hatte ich mich in der einschlägigen Literatur über die verschiedenen Aspekte des Körperbewusstseins und die Bedeutung der kinästhetischen Wahrnehmung für das Instrumentalspiel beschäftigt, wodurch meine Neugier geweckt wurde, z.B. beim Üben und Musizieren mit Bewegungen und Haltungsänderungen zu experimentieren.

Vor Beginn meines Musikstudiums im Jahr 1984 habe ich als körperlichen Ausgleich zum Gitarreüben auf Anregung meines damaligen Gitarrenlehrers Jens Wagner<sup>491</sup> aktiv Tai Chi Chuan betrieben. Während meiner Studienzeit kamen zusätzlich Begegnungen mit der Alexander Technik, mit der Feldenkraismethode und der Eutonie nach Gerda Alexander hinzu. Mein künstlerisches Hauptfach im Studium war die klassische Gitarre und ich war gewohnt, streng nach Noten zu musizieren, obwohl ich als Jugendlicher sehr viel „aus dem Bauch heraus“ ohne Noten musiziert habe. Dies ist mir als eine Art musikalischer Befreiung von meinen alltäglichen Sorgen und Problemen, die ich während meiner Schulzeit am Gymnasium hatte, in Erinnerung geblieben.

Während des Studiums konnte ich an diese Erfahrungen aus meiner Jugendzeit anknüpfen, indem ich über mehrere Semester an einem Praxisseminar mit dem Thema „Neues Musiktheater“ bei Prof. Zarius an der Musikhochschule in Wuppertal teilnahm. Dort fand ich ebenfalls die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit improvisierter Musik und neuen musikalischen Interaktionsformen. Die Teilnahme empfand ich als Erweiterung meines musikalischen Horizontes gegenüber dem klassischen Instrumentalspiel und der gewohnten Art des Musizierens, weil körperliche, gefühls- und bewegungsmäßige Aspekte, wie z.B. die Arbeit am musikalisch-körperlichem Ausdruck und die Gestaltung von Szenen, wichtige Bestandteile des Seminars waren.

1998 hatte ich dann das Glück, über Lehraufträge in den Fächern Gitarre und Ensemblespiel (Klezmer-Ensemble), die ich an der Universität Essen im Fachbereich Musikpädagogik erfüllte, Herrn Prof. Dr. Werner Pütz kennen zu lernen. Dort nahm ich unter seiner Leitung an unterschiedlichen praxisorientierten Seminaren wie z.B. zum „instrumentalen Üben“ oder zur „szenischen Interpretation“ teil. Später bekam ich die Gelegenheit als sein Assistent in Blockseminaren zur szenischen Interpretation mit den Schwerpunkten Körper- und Wahrnehmungsarbeit zu arbeiten. Diese praktischen Vorerfahrungen und theoretischen Kenntnisse sind mit in die Durchführung des vorliegenden Unterrichtsversuchs und die Durchführung dieser Forschungsarbeit eingeflossen.

---

<sup>491</sup> Jens Wagner ist ein international bekannter Konzertgitarrist, dessen Repertoire sowohl die klassische und romantische Musik des 19. Jahrhunderts, wie auch auf die Musik des 20. Jahrhunderts umfasst. Dazu liegen von ihm zahlreiche CD Veröffentlichungen vor. Er befasst sich außerdem seit 1980 sehr intensiv mit instrumentalpädagogischen Fragestellungen und hat unter anderem eine „Haltungs- und Bewegungslehre für Gitarristen“ entwickelt. Vergleiche hierzu: Wagner, Jens (1991): Eine Haltungs- und Bewegungslehre für Gitarristen. In: *Üben & Musizieren*, 8. Jg. Nr. 5 und Nr. 6. 13ff. bzw. 25 ff.



### 3.7.2. Der instrumentalpädagogische und bewegungskulturelle Kontext des Forschungsprojektes

In den folgenden Ausführungen werde ich kurz umreißen, in welchem aktuellen instrumentalpädagogischen und bewegungskulturellen Kontext diese Arbeit entstanden ist und welche Vorüberlegungen ich in diesem Zusammenhang in Bezug auf die Konzeption des Forschungsprojektes angestellt habe.

Der Musiker und Eutonist Volker Sobottke äußerte in seinem Aufsatz: "Der Körper im Instrumentalunterricht - Versuch einer Bedeutung" aus dem Jahre 1993 noch folgende Kritik am Instrumentalunterricht:

"Das Modell eines Instrumentalunterrichts, der über den Leib als Subjekt und Weltbezug vermittelt würde, ist bislang nicht zu sehen."

<sup>492</sup>

Seit dieser Forderung von Volker Sobottke den Körper bzw. den Leib als Subjekt und Weltbezug als zentrales Vermittlungselement für den Instrumentalunterricht anzuerkennen und als praktische Methode zugrunde zu legen, hat sich heute zu Beginn des 21. Jahrhunderts einiges geändert. Der zunehmende Einfluss der Thematik des Körperbewusstseins beim Musizieren und die damit verbundene Hinwendung zur Praxis integrativer Bewegungslehren wie Feldenkrais, Tai Chi Chuan, Eutonie, Alexander Technik und beispielsweise die Entwicklung der Fachrichtung Musikermedizin<sup>493</sup> geben davon ein Zeugnis.

In der Musikermedizin werden Themen wie die physiologischen Voraussetzungen für das berufsmäßige Musizieren und Therapiekonzepte, die den Schäden, die durch falsches Üben entstanden sind, entgegenwirken sollen, behandelt. Die praktische Arbeit mit unterschiedlichen Bewegungslehren als Unterstützung und Ergänzung zum Instrumentalunterricht ist an einigen fachbezogenen Ausbildungseinrichtungen inzwischen etabliert. So hat z.B. die Folkwang-Hochschule in Essen einen eigenen Fachbereich für Bewegungslehre eingerichtet, geleitet von der englischen Tänzerin und Alexander-Lehrerin Prof. Nadja Kevan. Dieser Fachbereich arbeitet interdisziplinär.

---

<sup>492</sup> Sobottke (1993), 143.

<sup>493</sup> Eine wichtige Persönlichkeit auf diesem Gebiet ist Prof. Dr. med. Christoph Wagner, der für das Institut für Musikphysiologie an der Hochschule für Musik und Theater in Hannover verantwortlich war und zuvor musik-physiologische Grundlagenforschung am Max-Planck-Institut für Arbeitsphysiologie in Dortmund betrieb. Er ist außerdem Mitbegründer der "Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin" (DGfMM) und deren Ehrenmitglied.

när und verknüpft die unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen der an der Hochschule vorhandenen Studiengänge wie z.B. Musik, Musikerziehung, Schauspiel, Pantomime und Tanz. Regelmäßig stattfindende internationale Symposien unterstützen den überregionalen Charakter dieser Einrichtung.

Außerdem sind in der Fachliteratur einige hervorragende Beiträge zu dieser Thematik veröffentlicht worden; einen breit gefächerten Einstieg in die Thematik findet man z.B. bei Werner Pütz (Hrsg.) in dem Buch "Musik und Körper", 1. Auflage von 1990, der Vorträge einer Tagung in Cloppenburg von 1989 zugrunde liegen. Veröffentlichungen über praktische Durchführungen eines instrumentalpädagogischen Unterrichtsansatzes, die Lektionen zur Körperwahrnehmung systematisch miteinbeziehen, sind seltener. Hingewiesen sei hier auf die vorgestellte Literatur in der Zusammenfassung des Forschungsstands in dieser Arbeit. Die wissenschaftliche Untersuchung eines Unterrichtsansatzes, der Körperwahrnehmungslektionen mit dem Ziel der Verfeinerung der Körperwahrnehmung bei den Instrumentalschülern beinhaltet in Kombination mit einem vom Hören geleiteten Musizieren in Anlehnung an Heinrich Jacoby mit Methoden der qualitativen Sozialforschung liegt nach meiner Kenntnislage noch nicht vor.

Ich stellte mir vor der Konzeption des Unterrichts die Frage, welche Kriterien ich berücksichtigen müsste, wenn ich mich auf die praktische Auseinandersetzung mit ganzheitlichen Ansätzen, wie sie beispielsweise Heinrich Jacoby in seinen musik- oder allgemeinpädagogischen Konzepten beschreibt oder wie sie in den verschiedenen Bewegungslehren beschritten werden, einlasse. Die Herausforderung für den Lehrer besteht meiner Meinung nach darin, dass diese Konzepte zunächst einmal für sich stehen: Das heißt, dass sie jedes für sich, in sich geordnet, Ganzheiten oder ganzheitliche Themenstellungen einschließen und dass es in Hinsicht auf die Unterschiedlichkeit der Einzelsysteme nur unter bestimmten Bedingungen möglich ist, sinnvolle Einzelelemente aus den verschiedenen Systemen zu extrahieren und auf ein bestimmtes Ziel hin anzuwenden.

Von welchem kritischen Verständnis hat sich dann ein wahrnehmungszentrierter Instrumentalunterricht zu konstituieren, der für sich in Anspruch nimmt, ganzheitliche Qualitäten in seine Konzeption zu integrieren?

Werner Pütz formuliert in seinem Aufsatz mit dem Titel "Mit Kopf, Herz und Verstand - Anmerkungen zum Ganzheitsboom in der Musikpädagogik"

gik"<sup>494</sup> sieben Kerngedanken, die für pädagogisches Planen und Handeln, das sich auf ganzheitliche Prinzipien bezieht, zu beachten sind. Diese Kerngedanken leitet er aus der Analyse ganzheitlicher Quellen aus der Existenzphilosophie, Gestaltpsychologie, Gestalttherapie und der Themen-zentrierten Interaktion / Gestaltpädagogik ab. Von diesen sieben Kernge-danken möchte ich drei herausgreifen, die mir für mein pädagogisches Vorgehen besonders wichtig sind und einen reflektierten und kritischen Einstieg in die Arbeit mit ganzheitlichen Methoden ermöglichen.

"1. Alle Bemühungen um umfassende, ganzheitliche Lern- und Le-benserfahrungen sind nur dann glaubwürdig, wenn sie sich der grundsätzlichen Gefährdung dieses Anspruches bewusst sind, d.h. auch die Erfahrung des Gegenpols mit einschließen und die davon ausgehenden Spannungen auszuhalten und nicht auszuklammern ver-suchen.

4. Ganzheitliches Begreifen ist gleichermaßen auf das Ganze wie auf die Teile (Teilganze) gerichtet und schließt das Erkennen der Struk-tur, d.h. die Beziehung der Teile zueinander und zum Ganzen not-wendig mit ein. Dem entsprechen die beiden Aufmerksamkeitshal-tungen der das Ganze erfassenden, intuitiven, emotional getönten, sog. ausgebreiteten Wahrnehmung und die des konzentrierten, mehr kognitiv geprägten Blicks aufs Detail, die in einem spannungsvollen Gegensatz aufeinander bezogen sind.<sup>495</sup>

---

<sup>494</sup> Pütz, Werner (1999): Mit Kopf, Herz und Verstand - Anmerkungen zum Ganzheits-boom in der Musikpädagogik. In: Der Diskurs des Möglichen. Musik zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik. Festschrift für Wolfgang Roscher zum 70. Geburtstag. Krakauer, P.M. u.a. (Hg.). Anif / Salzburg 1999, 578-598.

<sup>495</sup> Werner Pütz formuliert diesen Gedanken, indem er den berühmten Satz von Chris-tian von Ehrenfels, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sei, genauer be-trachtet. Pütz weist auf die erweiterte Bedeutung dieses Prinzips in Bezug darauf hin, dass von Ehrenfels dabei keineswegs die Bedeutung der Details für das Ganze vernach-lässigte. Von Ehrenfels formulierte seine These zum ganzheitlichem Wahrnehmen und Erkennen als Gegenentwurf zu einem in seiner Zeit üblichen, vorwiegend analytisch zerlegendem und vermessendem Vorgehen. Es ging ihm um die Frage, ob man tatsäch-lich in jedem Fall durch immer weitere und feinere Aufgliederung dem eigentlichen Wesen von Bewusstseins-Erscheinungen näher komme. Unter Bezugnahme auf den Ge-staltpsychologen W. Metzger stellt Pütz zwei verschiedene, aber sich ergänzende Wahr-nehmungsweisen heraus: die auf das Detail gerichtete „konzentrierte Aufmerksamkeit“ und die das Ganze erfassende „ausgebreitete Aufmerksamkeit“. Anhand der Analyse dieses Begründungszusammenhangs am Beispiel der Musik schließt sich Pütz einer Neuformulierung des Prinzips von von Ehrenfels durch W. Metzger an: „Das Ganze ist anders als die Summe seiner Teile.“ Vergleiche hierzu: Pütz, Werner (1999), 585 ff.

5. Bewusstes Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeit und der uns umgebenden Umwelt, körperlich wie psychisch (Awareness), gehören unverzichtbar zum Prozess ästhetischen Lernens. Das heißt: Entscheidend ist nicht nur das 'Was', sondern auch das 'Wie', die Qualität des Wahrnehmens und Handelns." <sup>496</sup>

Unter Berücksichtigung dieser Kerngedanken ist es möglich, die entsprechenden ganzheitlichen Ansätze, die in dieser Arbeit und der Untersuchung verwendet wurden, methodisch abgesichert praktisch durchzuführen. Das bedeutet z.B. die Einordnung der charismatischen Persönlichkeit Heinrich Jacobys in einen bestimmten historischen Zusammenhang, um seine teilweise kompromisslose Vorgehensweise besser verstehen zu können und seine heute noch aktuellen Ideen zur Allgemein- und Musikpädagogik im Unterricht praktisch anzuwenden und neu zu entdecken.

Es bedeutet weiterhin, bestimmte Äußerungen und pädagogische Gedanken von Heinrich Jacoby zu modifizieren und eigene Wege zu gehen. Wie an anderer Stelle schon dargestellt wurde, ging es Heinrich Jacoby nicht um die Vermittlung bzw. Einführung eines neuen methodischen Vorgehens, sondern darum, den Schülern z.B. einen angemessenen Erfahrungsraum zur Verfügung zu stellen, der ihnen die Möglichkeit zu selbstbestimmtem und selbst gesteuertem Lernen eröffnet. Bezogen auf erwachsene Instrumentalschüler ist ihm die musikalische Nachentfaltung wichtig, in der unter anderem ein vom Hören geleitetes Musizieren im Mittelpunkt steht. Die im Unterricht erarbeiteten Musikstücke haben einen aktuellen Hintergrund und sind verschiedenen Stilistiken entnommen. Besonders populäre Musikstilistiken bieten die Möglichkeit, z.B. auf harmonischer Grundlage mit Anfängern auf dem Gebiet der musikalischen Improvisation frei zu arbeiten.

Der Lehrer als Anleiter dieser Prozesse hat die Aufgabe mit sich und mit den Schülern in Kontakt zu bleiben, um gemeinsam mit ihnen an individuell abgestimmten, konkreten Inhalten arbeiten zu können. Das setzt eine Unterrichtsplanung voraus, die Zeit für regelmäßige Reflexionsphasen einräumt.

Auf der Ebene der Körperwahrnehmung eröffnet sich in Hinblick auf die Berücksichtigung der oben genannten Kerngedanken eine ähnliche Zugangsweise. Die ostasiatischen Bewegungslehren Tai Chi Chuan und Qi Gong repräsentieren einen ganzheitlichen Hintergrund, der einem fremden Kulturkreis entspringt und eine sehr alte Tradition hat. Ebenfalls an dieser Stelle wird es nicht möglich sein alle Aspekte, die z.B. mit dem Qi Gong zusammenhängen, zu berücksichtigen. Sehr wichtig sind in diesem Zu-

---

<sup>496</sup> Pütz (1999), 593.

sammenhang aber die nachgewiesenen, gesundheitsfördernden Wirkungen dieser Bewegungslehre<sup>497</sup> und ihre Verwurzelung in der traditionellen chinesischen Medizin und Philosophie. Ich habe bei mir selbst die Erfahrung gemacht, dass die regelmäßige Praxis die kinästhetische Wahrnehmung verfeinert und das Körperbewusstsein fördert. In meinem Unterricht mit Schülern der Musikschule habe ich festgestellt, dass kleine Körperwahrnehmungslektionen, beispielsweise am Anfang der Unterrichtsstunde ausgeführt, eine sehr gute Möglichkeit für Schüler und Lehrer bieten, konzentriert in die Unterrichtssituation einsteigen zu können. Es wird quasi eine Pufferzone zwischen Alltags- und Unterrichtssituation erzeugt.

Die Feldenkraismethode ist gewissermaßen das westliche Pendant zu den ostasiatischen Bewegungslehren. In ihr vereinigen sich die kognitiven, analytischen Fähigkeiten eines Wissenschaftlers und Schriftstellers mit dem Erfindungsreichtum eines äußerst kreativen und für das eigene Körperempfinden hochsensiblen Menschen. Seine Herangehensweise besteht darin, durch bewusst ausgeführte Bewegungen, selbst gesteuertes Lernen aus der Perspektive der Selbsterziehung<sup>498</sup> möglich zu machen, damit der Mensch in die Lage versetzt wird, sich von anerzogenen und unzweckmäßigen Bewegungs- und damit auch Denkgewohnheiten zu befreien. Dieser Weg der Erlangung einer Bewusstheit über das Körperempfinden als Grundlage der schöpferischen Entfaltung des Menschen findet sich auch bei Heinrich Jacoby. Wie Moshe Feldenkrais in seinem Buch "Die Entdeckung des Selbstverständlichen"<sup>499</sup> berichtet, sind sich die beiden Männer 1935 im Hause von Heinrich Jacoby begegnet. Anschließend äußert sich Feldenkrais begeistert:

"Heinrich Jacoby lebte damals in Zürich und war viel älter als ich, nicht nur an Jahren. Ich empfand das deutlich, als ich erfuhr, dass er das, was ich für meine eigene Entdeckung hielt, auf seine Weise schon seit vielen Jahren in Gruppen lehrte; er hatte hervorragende Schüler ... Gern würde ich Ihnen erzählen, was alles in den drei Wochen, die ich mit ihm verbrachte, geschah; all die Gespräche und wechselseitigen Unterrichtsstunden, die uns die Zeit so sehr vergessen ließen, dass wir die Sonne aufgehen sahen, bevor wir schlafen gingen. Es würde mehr als einen dicken Band füllen, wenn ich alles aufzeichnen wollte, was ich von ihm gelernt habe und obendrein noch das, wovon er sagte, er habe es von mir gelernt." <sup>500</sup>

---

<sup>497</sup> Moegling (1998).

<sup>498</sup> Feldenkrais (1978), 19f.

<sup>499</sup> Feldenkrais (1985).

<sup>500</sup> Feldenkrais (1985), 33f.

Aufgrund dieser positiven Rückmeldung von Feldenkrais lässt sich schließen, dass beide einen ähnlichen Ansatz bezüglich der Bewusstheit über körperliche Bewegungs- und Wahrnehmungsprozesse als Grundlage für erfolgreiches Lernen vertreten haben. Im Gegensatz zu Heinrich Jacoby hat Moshe Feldenkrais jedoch zahlreiche Bücher hinterlassen, in denen er theoretisch seine Methode erläutert und auch zahlreiche praktische Beispiele für Körperwahrnehmungslektionen und deren Ausführung gibt, so z.B. in dem Klassiker "Bewusstheit durch Bewegung".<sup>501</sup>

In meinem Unterrichtsversuch habe ich ganz bestimmte Körperwahrnehmungslektionen nach Feldenkrais planvoll eingesetzt, so z.B. in Hinblick auf das Erreichen einer gesteigerten Bewegungsdurchlässigkeit im Hüft- und Beckenbereich beim Sitzen. Diese Durchlässigkeit ermöglicht eine größere Bewegungsfreiheit beim instrumentalen Musizieren im Sitzen. In einer Ausführung als instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion (d.h.: eine ähnliche Lektion wird mit dem Instrument ausgeführt) lassen sich Elemente von Ausdrucks- und Spielbewegungen mit in die bewusste Ausführung hinein nehmen.

Im Bereich des mentalen Übens hat die Feldenkraismethode ebenfalls einiges zu bieten: Bestimmte Bewegungsabläufe werden z.B. nach anfänglich realer Ausführung anschließend auf der gegenüberliegenden Körperseite noch einmal mental ausgeführt. Diese Art der mentalen Ausführung bietet eine hervorragende Vorbereitung für das mentale Üben von Spielbewegungen am Instrument, entweder mit oder ohne Instrument.

Diese kurze Diskussion der angewendeten Methoden aus meinem Unterrichtsversuch soll an dieser Stelle nur ein Überblick sein und in erster Linie anschaulich machen, welches Potenzial in der reflektierten Einbeziehung dieser Methoden liegt. In unterschiedlicher Weise lässt sich in dieser Diskussion der Methoden die Einlösung der Forderung aus den oben dargestellten drei Kernpunkten zum Umgang mit ganzheitlichen Ansätzen im pädagogischen Planen und Handeln erkennen. Dazu zwei Beispiele:

- **Bezogen auf die Anwendung der Idee Heinrich Jacobys eines von Hören geleiteten Musizierens:** Beim praktischen Unterrichten sollte der Lehrer als Partner des erwachsenen Schülers auf dessen musikalische Sozialisation und individuellen Lerntyp Rücksicht nehmen. Das heißt, als Lehrer beispielsweise die Spannung auszuhalten und sich tendenziell von Jacobys Konzeption zu entfernen, wenn der Schüler sich z.B. als bevorzugt visueller Lerntyp herausstellt, der unbedingt mit oder nach Noten spielen möchte. Andererseits sollte

---

<sup>501</sup> Feldenkrais (1978), 98f.

der Lehrer die Spannung in der Arbeit mit diesem Schüler aushalten, und insofern den Gegenpol ins Auge nehmen, als dass er trotzdem Aspekte des vom Hören geleiteten Musizierens einbezieht, um diesem Schüler einen Einstieg zu geben, sich im auditiven Bereich entwickeln zu können. Als Grundvoraussetzung für den Lehrer gilt außerdem seine Wahrnehmungs- und Interaktionskompetenz: die Wahrnehmung dieser Spannung und das Aushandeln ihrer zumutbaren Grenzen bei Schüler und Lehrer.

- **Bezogen auf die Körperwahrnehmung durch Einbeziehung von Bewegungslehren:** Besonders bei der Praxis der Bewegungslehren spielt die Qualität des Wahrnehmens und Handelns eine große Rolle. Die beiden oben genannten Aufmerksamkeitshaltungen sind z.B. bei der Praxis der Qi Gong-Übungen intendiert: zum einen die das Ganze erfassende, schweifende Aufmerksamkeitshaltung während der Praxis in der Gruppe, indem ich mich selbst als mitbewegender Mensch in der Gruppe wahrnehme, und zum anderen der konzentrierte, auf das Detail gerichtete Blick, indem ich mich als bewegendes Individuum fühle und dabei außerdem Einzelheiten der Bewegungsausführung deutlich wahrnehme. Diese Art der pendelnden Aufmerksamkeit soll auch in das Instrumentalspiel Eingang finden. Insofern bietet die Praxis der Körperwahrnehmungslehren die Möglichkeit des Modelllernens, indem auf dem Gebiet der Körperwahrnehmungslektionen hilfreiche Aspekte, die z.B. beim Üben und gemeinsamen Musizieren wichtig sind, in einen einfacheren Zusammenhang vorgestellt werden.

### 3.7.3. Theoretische und praktische Bezugspunkte des Forschungsprojektes

In den folgenden beiden Kapiteln möchte ich weitere Voraussetzungen abklären, die als theoretische Bezugspunkte für die Fundierung des Forschungsprojektes wichtig sind. Dabei soll es zuerst darum gehen, in einem kritischen Diskurs den Begriff der Ganzheitlichkeit in der Musikpädagogik und das historisch- gesellschaftlich relevante Umfeld thematisieren. Ich möchte hierbei im Vorfeld des qualitativen Forschungsvorhabens dem Risiko vorbeugen, den Begriff der Ganzheitlichkeit unreflektiert zu verwenden bzw. sich der Vorbelastung dieses Begriffs in der Geschichte der Musikerziehung bei seiner Verwendung nicht bewusst zu sein.

Als einen praktischen Bezugspunkt werde ich anschließend mit der Methode der „Themenzentrierten Interaktion“ ein überprüftes ganzheitliches Verfahren darstellen, das sich in pädagogischen Zusammenhängen bewährt hat und auf das ich in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs zum Zwecke der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zurückgegriffen habe. An späterer Stelle wird bei der Vorstellung des Protokollformulars nach TZI (Kapitel 3.8.4.1.) noch genauer darlegt, wie sich dieses Verfahren auch als Auswertungsmodell zur zusammenfassenden Vorstrukturierung der Erhebungsdaten anwenden lässt.

### 3.7.3.1. Ein kritischer Diskurs zur Ganzheitlichkeit in der Musikpädagogik

In diesem Kapitel soll deutlich werden, dass im musikpädagogischen Bereich der Ganzheitsbegriff durch seine Geschichte und Verwendung im Bereich der musischen Erziehung und musischen Bildung vorbelastet ist.

Ebenfalls Heinrich Jacoby war mit seinen Ideen zu Musikpädagogik ungefähr von 1915 an deutlich von der deutschen Reformpädagogik beeinflusst und wies mit seiner Kritik an der damaligen Musikkultur durchaus eine Nähe zu den Vertretern der musischen Erziehung und zur Jugendmusikbewegung auf.

Die musische Erziehung wurzelt in der pädagogischen Erneuerungsbewegung am Anfang des letzten Jahrhunderts und geht auf das griechische Erziehungs- und Gestaltungsprinzip der „*musiké*“ zurück, das Musik, Tanz und Dichtung als Einheit sieht. Eng damit verbunden ist ein idealisierendes Erziehungsparadigma, das der Wirkung von Musik im Ganzen per se eine erzieherische Wirkung zuschreibt. Vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten fand die musische Erziehung Eingang in ein breites Spektrum verschiedener Bewegungen, die den gemeinsamen Nenner hatten, durch Gemeinschaft, Gruppenleben, Natürlichkeit usw. die Trennung zwischen Kunst und Leben zu überwinden und dadurch eine neue Form der Kultur aufzubauen.<sup>502</sup> Für die Nationalsozialisten war es ein leichtes Spiel, diese in einem naiven Humanitäts- und Gemeinschaftsgedanken begründeten Ziele für ihre Zwecke umzumünzen. In der Zeit direkt nach dem Zweiten Weltkrieg wurde ohne kritische Reflexion von Vertretern der Musikpädagogik auf Positionen und Ziele der musischen Erziehung zurückgegriffen.

---

<sup>502</sup> Noll, Günther (1994): Musische Bildung/Musische Erziehung. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994. 201.



"Darin lag die Naivität und Realitätsferne dieser Konzeption. Die Idee wandelte sich zur Ideologie der Ganzheit in der Musikerziehung. Noch bis in die fünfziger Jahre möchten maßgebliche Vertreter der musischen Bildung wie Georg Götsch und Otto Haase ganz bewusst nicht genau definieren, was das "Musische" denn sei. Aufgrund dieser Geschichte hat die elementare Musikpädagogik besonderen Erklärungs- und Definitionsbedarf, sobald durchaus mögliche Ähnlichkeitsbezüge hergestellt werden oder aber unerwünschte Verwechslungen bzw. Inanspruchnahmen drohen." <sup>503</sup>

Was Werner Rizzi für die elementare Musikpädagogik fordert, gilt in gleichem Maße für die Instrumentalpädagogik. Die modernen Musikschulen, an denen heutzutage noch der größte Teil instrumentaler Ausbildung stattfindet, haben ihre Wurzeln zum Teil in der Jugendmusikbewegung, die den gemeinschaftsbildenden Idealen der musischen Erziehung folgte und deren führender Vertreter Fritz Jöde war. Fritz Jöde und Heinrich Jacoby waren nicht nur Zeitgenossen, sondern vertraten auch ähnliche Ziele in ihrer Forderung nach einem „schöpferischen Musikunterricht“. Ebenso lassen sich bei ihnen Parallelen in der Kritik an der damaligen bürgerlichen Musikkultur erkennen, in der die Musik ausschließlich als Kunst verstanden und ausgeübt wurde und einen an diesen Zielen ausgerichteten, zweckorientierten Musikunterricht begünstigte.

Unterschiedlich sind ihre Haltungen jedoch bzgl. der Wichtigkeit des Entstehens eines feierlichen Gemeinschaftsaspektes, der für Fritz Jöde mit der Musikausübung verbunden war, wohingegen für Jacoby die Musik nur eine von vielen Möglichkeiten zur Entfaltung der Wahrnehmungs- und Äußerungsfähigkeit des einzelnen Menschen darstellte. <sup>504</sup> In der aktuellen pädagogischen Diskussion spielen Aspekte der Ganzheitlichkeit erneut eine Rolle. Im neuen Lexikon der Musikpädagogik<sup>505</sup> wird der Begriff der „Ganzheit“ von Siegfried Bimberg als ein pädagogischer Terminus beschrieben, der auf ein

---

<sup>503</sup> Rizzi, Werner (2002): Elementare Musikpädagogik im Begriffsfeld der Ganzheitlichkeit. In: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.) (2002): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen Verbindungen Hintergründe. ConBrio Fachbuch, Bd. 9. Regensburg, 306.

<sup>504</sup> Vergleiche hierzu: Klaffke (1997), 43, 44.

<sup>505</sup> Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994.

"Zusammenwirken von emotionalen und intellektuellen Faktoren, von verschiedenen Sinnesqualitäten und Unterrichtsfächern zielt. Mit der psychologischen Begründung der Lern- und Erlebnisprozesse im Musikunterricht verbinden sich unter diesem Leitbegriff Denkweisen, die sich auf Gestaltpsychologie, Ganzheitspsychologie und Ganzheitspädagogik stützen ... Ganzheitspsychologische Positionen tragen wesentlich zur Überwindung intellektualistischer Einseitigkeit in der Kunst- und Musikrezeption bei. Ganzheitspädagogik kann einen Bedeutungsgewinn für das Gefühls- und Gemütsleben bewirken. Im Musikunterricht gewannen ganzheitspädagogische Lehrmeinungen an Bedeutung, indem Musikerleben und Lernprozess nicht alternativ, sondern einheitlich-übergreifend verstanden werden." <sup>506</sup>

Bimberg bezieht sich mit der Erwähnung des Begriffes der Unterrichtsfächer in diesem Zusammenhang auf die Isolierung dieser Fächer unter dem Aspekt einer ganzheitlich verstandenen Realität. Auf den Instrumentalunterricht übertragen und unter der Möglichkeit einer alternativen Vorgehensweise betrachtet, bedeutet dies z.B. eine Einbeziehung bisher getrennter Fächer wie Bewegungserziehung, Gehörbildung oder Musikgeschichte in den eigentlichen Instrumentalunterricht.

Darin liegt aber auch unter Umständen die Gefahr einer inhaltlichen Verflachung bei der Berücksichtigung der behandelten Einzelfächer, weil z.B. die Fähigkeiten des Fachlehrers oder die Grenzen zeitlicher Rahmenbedingungen überschritten werden könnten. Dem Lehrer müssten in der Praxis Freiräume zum konstanten Kompetenzerwerb und -erhalt zugestanden werden. Der fachübergreifende Unterricht als Alternative zu diesem Modell ist ebenfalls ressourcenaufwändig, weil er eine sehr gute und zeitnahe Abstimmung der Unterrichtsinhalte erfordert. Wichtige weitere Voraussetzung dafür ist eine gute Vernetzung der Arbeit auf der menschlichen wie fachlichen Ebene. Außerdem sollten die Schüler mit in diesem Prozess einbezogen werden, um die pädagogische Feinjustierung bezüglich der individuellen Gegebenheiten vornehmen zu können. Gemessen an der Realität des Unterrichtsalltags erscheinen diese Überlegungen aufgrund nicht vorhandener finanzieller Mittel und Unverständnis bzw. mangelnde Wertschätzung für die in diesen Unterrichtskonzepten steckenden Potenziale oftmals nur schwer umsetzbar.

Die sich abzeichnenden sozialen Folgen werden von den Verantwortlichen scheinbar nicht wahrgenommen oder schlicht falsch eingeschätzt. Eine

---

<sup>506</sup> Bimberg, Siegfried (1994): "Ganzheit". In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (1994), 85.

Vielzahl von diversen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, in denen das Thema Ganzheitlichkeit oft auch zu Marketingzwecken gebraucht wird, zeigt, dass in der Gesellschaft allgemein und bei den einzelnen Menschen im Besonderen ein Bedürfnis nach den ganzen Menschen einschließenden Möglichkeiten der Steigerung von Lebens- und Bewusstseinsqualität existiert. Die Weiterbildungsangebote beziehen sich inhaltlich z.B. auf das Lernen emotionaler, sozialer und kognitiver Fähigkeiten und einer damit verbundenen Steigerung der Lebensqualität.

"Hier steht manchmal ein etwas oberflächlicher Aktionismus bei großer Angebotsbreite im Widerspruch zu tief gehender Beschäftigung. Es endet beim Versuch der ideologischen bzw. esoterischen überhöhten Rettung des Menschen durch Ganzheitlichkeit, bei der selten oder nie das dahinter stehende Menschenbild genau begründet wird. Vom Fachterminus zum Schlagwort, zum modischen Begriff: So schillert „Ganzheitlichkeit“ je nach Blickwinkel und Beleuchtung ganz unterschiedlich. Zu der quantitativen Unübersichtlichkeit tritt oftmals die qualitative Unschärfe in der Verwendung." <sup>507</sup>

Werner Rizzi weist hier in seiner Abhandlung „Elementare Musikpädagogik im Begriffsfeld der Ganzheitlichkeit“ zu Recht auf die oft inflationäre und unreflektierte Verwendungsweise des Begriffes der Ganzheitlichkeit im Bereich der elementaren Musikpädagogik, ebenso wie in verwandten Gebieten wie Rhythmik, Musik und Bewegung in den sozialpädagogischen Feldern usw. hin.

### 3.7.3.2. Die Themenzentrierte Interaktion als ganzheitliches Verfahren im Instrumentalunterricht

Um ein prozessorientiertes und wahrnehmungszentriertes Arbeiten in Kontakt mit den Instrumentalschülern im Unterrichtsversuch realisieren zu können, erscheint es mir sinnvoll, auf das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, kurz TZI genannt, zurückzugreifen, in dem alle für den Unterricht wichtigen Aspekte Berücksichtigung finden. Dies betrifft insbesondere auch den Instrumentalunterricht mit erwachsenen Instrumentalschülern wie im vorliegenden Unterrichtsversuch, indem der Lehrer einerseits seine Fähigkeit zum anteilnehmenden Zuhören einsetzt und andererseits aber nicht den Unterrichtsgegenstand und seine eigenen Bedürfnisse aus dem

---

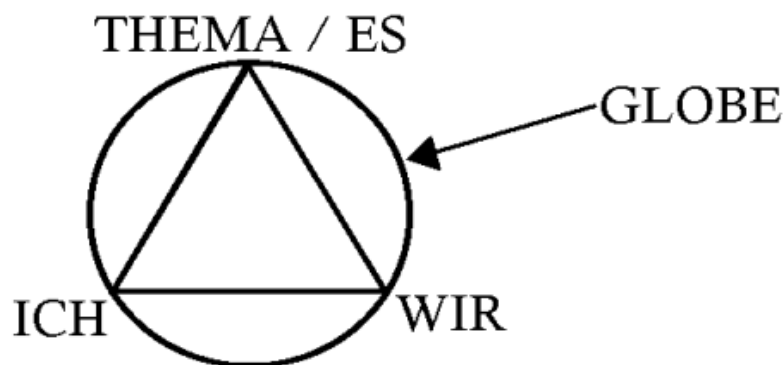
<sup>507</sup> Rizzi, Werner (2002), 293.

Blick verliert. Deshalb habe ich im Verlauf der Hauptphase des Unterrichtsversuchs durchgängig Protokollformulare, die ich in Anlehnung an die TZI gestaltet habe, als methodisches Werkzeug zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts eingesetzt. Gleichzeitig dienten mir diese Protokollformulare während der Hauptphase als Auswertungsmodell zur Vorstrukturierung des Erhebungsmaterials aus den offenen Interviews bzw. Gruppendiskussionen.

Ich gebe hier zunächst eine kurze Einführung in die TZI, um dann an späterer Stelle die Protokollformulare nach TZI vorzustellen. Die TZI, von Ruth Cohn zur Verbesserung der Arbeit in Gruppen entwickelt, gründet sich auf Erfahrungen und Erkenntnisse der Psychoanalyse, der humanistischen Psychologie und Pädagogik. TZI eignet sich als pädagogische Methode sowohl für den Unterricht mit Einzelschülern, wie auch für die Arbeit mit Schülergruppen.

"TZI beruht auf der Arbeitshypothese, dass jede Person (Ich), die Interaktion der Gruppe (Wir) und die Arbeit an einer Aufgabe (Es) als gleichgewichtig angesehen werden sollen und der gegenseitige Einfluss von Gruppe und Umfeld beachtet werden muss. Symbolisch kann diese Konstellation als gleichseitiges Dreieck in einer vielschichtig-transparenten Kugel ausgedrückt werden: Ich, Wir und Es sind gleich wichtig, ebenso wie unsere nahe und ferne Umgebung, der »Globe«" <sup>508</sup>

Um diese Ganzheit des Lern- oder Arbeitsprozesses anschaulich zu machen, gibt es als Symbol für das TZI-Modell das Dreieck in der Kugel:



<sup>508</sup> Farau / Cohn (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart, 353.

Eine Gruppe wird hier also in vier Dimensionen betrachtet:

- ICH: Fähigkeiten, Verhalten und Persönlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder
- WIR: Interaktion, Kommunikation, Kultur und Dynamik der Gruppe
- THEMA: Anliegen, Auftrag, Sache, Ziele der Arbeit
- GLOBE: Umfeld in sozialer, ökologischer, ökonomischer, technischer und räumlich-zeitlicher Hinsicht.

Die TZI beruht auf der Hypothese, dass jede Person (ICH), die Interaktion der Gruppe (WIR) und die Arbeit an einer Aufgabe (THEMA, ES) als gleichwertig angesehen werden und der gegenseitige Einfluss von Gruppe und Umfeld beachtet werden muss. Die Pole des Dreiecks stehen in ständiger Beziehung zueinander und auch in Beziehung zum Umfeld des Gruppenprozesses, dem sogenannten GLOBE.<sup>509</sup>

Das der TZI zugrunde liegende Menschenbild, in dem neben der Sache (Es), in diesem Fall das Unterrichtsthema, das Subjekt in Form des Schüler- und des Lehrer-Ichs, in der Lerngruppe als das Wir in den Mittelpunkt gestellt werden, ist zutiefst humanistisch.

Dieses humanistische Menschenbild ist in der TZI von Ruth Cohn mit den drei Axiomen und den damit verknüpften existenziellen Postulaten fest verankert worden. Auf der Subjektebene steht dabei der Aspekt der Stärkung des Ichs im Vordergrund. In einer Unterrichtssituation beziehen sich die Forderungen aus den existenziellen Postulaten deshalb auf alle am Lernprozess beteiligten Ichs, den Schülern und dem Lehrer. Im Vertrauen auf die Wirkung des ersten Postulats, dem sogenannten Prinzip der Chairperson: „Be your own chairman, be the chairman of yourself – be your own chairperson! (Sei deine eigene Leitperson)“ steckt auch die Hoffnung, dass prinzipiell jeder Mensch seine in ihm vorhandenen Fähigkeiten und Potenziale gemäß seiner Anlagen mit oder ohne Hilfe von anderen entfalten und weiterentwickeln kann.

"Dies Ansprechen meiner selbst oder des anderen durch das Chairman-Postulat ist die schlechthin zentrale pädagogische, therapeutische und politische Intervention der TZI. Sie ist der Ausdruck menschlicher Individualität und Solidarität, ... eine Ermunterung, ein Zuspruch, das Zutrauen: „Sei! - Du kannst! - Ich gehe auf dich zu, du bist wer ... Ich begegne dir mit meinem Wort an mich selbst und an

---

<sup>509</sup> Vergleiche hierzu: Pütz, Werner (2002): Wie Musik, Mensch und Leben zusammen kommen können – Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Musikunterricht (1. Teil). In: Musik in der Schule. 4/2002. Berlin.

dich ... Ich bin wie du in meinem Wunsch, mich selbst zu leiten“. Es sind nicht Aufforderungen aus der Position des „Schon-Wissenden“ an andere in der Position des „Noch nicht ...“, sondern die Aufforderung des Gleichen unter Gleichen; und beide müssen oft erinnert werden." <sup>510</sup>

Auch das zweite Postulat beinhaltet den Aspekt der Ich-Stärkung:

"Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen und Betroffenheit haben Vorrang; ohne ihre Lösung wird Wachstum verhindert oder erschwert" <sup>511</sup>

Dieses ursprünglich aus dem psychoanalytischen Grundsatz abgeleitete Vorgehen, dass Widerstand vor Inhalt bearbeitet werden soll, bekommt in der Anwendung der Methode der TZI einen pragmatischen, lebensnahen und sehr aktuellen Charakter dadurch, dass eine ungestörte Lernatmosphäre überhaupt erst den Unterricht möglich macht und damit die innere und äußere Voraussetzung für die Schaffung eines Erfahrungsraums bietet.

"Denn wenn innere und äußere Widerstände, innere und äußere Unterdrückung und Zwang, Betroffenheit wie Schmerz, Freude, Angst, Zerstreuung, Frustration, Antipathie oder ein unerträglicher Lärm von außen, giftige Dämpfe etc. im Weg sind, werden Wachstum und Lernen verhindert oder gehemmt; dann muss die Störung Vorrang haben." <sup>512</sup>

Werner Pütz führt in seinem Beitrag zur themenzentrierten Interaktion in der Ausbildung von Musiklehrern zum Störungspostulat weiter aus:

"Da die TZI keine Therapie ist, erfährt eine Störung nur insoweit Beachtung, wie sie die Arbeit behindert. Oft reicht es aus, die Störung zu benennen, das Problem "anzuritzen", um fortfahren zu können. Manchmal sind Störungen hilfreich, da sie auf verdeckte Kernprobleme hinweisen, die von der zu sehr ums Thema bemühten Gruppe gar nicht bemerkt werden." <sup>513</sup>

---

<sup>510</sup> Matzdorf / Cohn (1983): Themenzentrierte Interaktion. In: Corsini Raymond J. (Hg.) (1983): Handbuch der Psychotherapie. Bd. 2. / 3. Auflage. Weinheim und Basel. 1293.

<sup>511</sup> Cohn, Ruth C. (1975), 121.

<sup>512</sup> Cohn, Ruth C. (1975), 125.

<sup>513</sup> Pütz, Werner (1998): „Als wär's ein Stück von mir“ - Themenzentrierte Interaktion in der Ausbildung von Musiklehrern. In: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen; Eckhart-Bäcker,

Bei der Entscheidung für die TZI als Grundlage für mein konzeptionelles Vorgehen sind für mich besonders folgende, die TZI kennzeichnende, Prinzipien wichtig gewesen:

- Die TZI beruht auf humanistisch-holistischen Grundsätzen, die den Menschen in ihrem ersten Axiom als psycho-biologische Einheit und gleichzeitig als ein Teil des Universums beschreibt, der darum in gleicher Weise autonom und interdependent ist.<sup>514</sup>
- Die TZI beruht auf dem Prinzip der dynamischen Balance, welches sich sowohl auf das zugrunde liegende dynamische Prinzip der oben genannten vier Faktoren der Gruppenarbeit bezieht, sich aber auch darüber hinausgehend als übergeordnetes Lebensprinzip beschreiben lässt.

Ruth Cohn schrieb zu dem zweiten Punkt:

"Dynamische Balance ist ein allgemeiner Lebensbegriff, die Notwendigkeit, Gegenpole im Leben einzubeziehen, wie es auch der chinesischen Yin-Yang Philosophie entspricht. Leben ist gekennzeichnet durch sich bewegende Neuorientierung und nicht durch Statik. Der Begriff der dynamischen Balance ist eine Aufmerksamkeitshilfe, lebendiges Lernen / Lehren und lebendiges Leben zu begünstigen." <sup>515</sup>

Das Prinzip der dynamischen Balance in der TZI, das Ruth Cohn hier vorstellt, lässt sich auch auf die Thematik des Körperbewusstseins übertragen: Für die TZI charakteristisch ist die Einbeziehung des Körperbewusstseins unter der Perspektive,

"dass die Sensibilisierung der Sinne eines Menschen für das Gewahrsein seiner selbst ihn auf den Weg bringen, sein Leben tiefer zu erleben und seine wechselseitige Abhängigkeit, die ihn mit den anderen Menschen verbindet, zu verstehen" <sup>516</sup>

---

Ursula; Nolte, Eckard (Hg.) (1998): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag. Augsburg, 425.

<sup>514</sup> Farau / Cohn (1984), 357f.

<sup>515</sup> Farau / Cohn (1984), 353f.

<sup>516</sup> Cohn, Ruth C. (1975), 14.

Große Bedeutung für die Einbeziehung der Bewusstmachung von Körperwahrnehmungen in die Methode der TZI hatte die Begegnung von Ruth Cohn mit der Methode des bewussten Körpererlebens von Elsa Gindler, die in zahlreichen Arbeitsgruppen ab 1925 mit Heinrich Jacoby regelmäßig zusammenarbeitete. Damit weist die TZI eine weitere grundlegende Konvergenz zu den in meiner Arbeit verwendeten Methoden und Arbeitsprinzipien auf, die im weiteren Verlauf noch genauer beschrieben werden.

### **3.8. Methodologie und Design der Untersuchung**

#### **3.8.1. Erkenntnistheoretische Fundierung**

Eckard König und Annette Bentler geben in ihrem Leitfaden: „Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess“ einen Einstieg in die Thematik der qualitativen Sozialforschung. Sie gehen von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Herangehensweisen in Bezug auf wissenschaftliche Fragestellungen aus und bezeichnen diese in einer Gegenüberstellung als "Landkarten- bzw. Beobachtermodell".

Die Forschungsperspektive des Landkartenmodells suggeriert in ihrer Extremform, dem naiven Realismus, dass es erkenntnistheoretisch eine reale Welt gibt, und diese so ist, wie wir sie wahrnehmen. Daraus folgt für den Forscher, dass er sich auf eine Entdeckungsreise begibt, um neue Kontinente und Völker zu entdecken, um die weißen Flecken auf der Landkarte zu vervollständigen.

"Voraussetzung des Landkartenmodells ist die empiristische These, dass es die "Wirklichkeit an sich" gibt, die es im Rahmen wissenschaftlicher Forschung genauer zu entdecken und zu erklären gälte."

<sup>517</sup>

Der Vergleich des Landkartenmodells mit dem Beobachtermodell von König / Bentler steht hier auch für die Gegenüberstellung von quantitativer, an den exakten Naturwissenschaften ausgerichteter Forschung auf der einen

---

<sup>517</sup> König, Eckhard; Bentler, Annette (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess - Ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. (Hrsg.) 1997, 88.



und qualitativer Forschung auf der anderen Seite. Leitgedanken der Forschungsplanung bei quantitativer Forschung sind dabei:

"Die klare Isolierung von Ursachen und Wirkungen, die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen, die Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen, die Formulierung von Untersuchungsanordnungen, die es erlauben, ihre Ergebnisse zu verallgemeinern und allgemein gültige Gesetze aufzustellen. Dazu werden repräsentative Stichproben z.B. nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt. Aussagen sollen möglichst allgemein und unabhängig von den konkret untersuchten Fällen getroffen und beobachtete Phänomene in ihrer Häufigkeit und Verteilung bestimmt werden ... Die Untersuchungen werden so angelegt, dass die Einflüsse, die vom Untersucher (Interviewer, Beobachter etc.) ausgehen, so weit wie möglich ausgeschlossen werden können. Dies dient u.a. der Gewährleistung der Objektivität der Untersuchung, wobei die Subjektivität des Forschers ebenso wie die der untersuchten Subjekte weitgehend ausgeklammert wird." <sup>518</sup>

Nun ist diese, mit der quantitativen Forschung verbundene, empiristische Annahme, dass die Wissenschaft die Aufgabe hat, die Wirklichkeit so zu beschreiben, wie sie zu sein scheint, u.a. im Zusammenhang mit dem radikalen Konstruktivismus problematisiert worden.

"In diesem Sinne werden wir ständig festzustellen haben, dass man das Phänomen des Erkennens nicht so auffassen kann, als gebe es Tatsachen und Objekte *da draußen*, die man nur aufzugreifen und in den Kopf hinein zu tun habe ... Die Erfahrung von jedem Ding *da draußen* wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, welche das Ding, das in der Beschreibung entsteht, erst möglich macht. Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung, diese Untrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint, sagt uns, dass *jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt*." <sup>519</sup>

Allerdings ist die Position, die hier von Vertretern des radikalen Konstruktivismus bezogen wird, sozusagen das Extrem von der anderen Seite ge-

<sup>518</sup> Flick, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 3. Auflage. Hamburg, 10-11.

<sup>519</sup> Maturana/Varela (1984): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 4. Auflage. Bern und München, 31.

genüber einem naiven Realismus und auch nicht unumstritten. Ich möchte deshalb hier nur im Ansatz auf die Theorie des radikalen Konstruktivismus zurückgreifen, weil sie in vielen Punkten als widersprüchlich gilt<sup>520</sup> und ihrer Funktion als Erkenntnistheorie z.B. auf wissenschaftstheoretischer Ebene Probleme mit sich bringt.<sup>521</sup>

Aufschlussreich aber ist, dass durch die Vertreter des radikalen Konstruktivismus u.a. die Rolle des Wissenschaftlers als Beobachter ins Spiel gebracht wird. So fordern sie z.B. die Einbeziehung des Standpunktes des Forschers als Subjekt, der in seiner ureigensten Weise beobachtet und damit den Erkenntnisprozess entstehen lässt, entsprechend zu berücksichtigen. Die Sicht des Forschers prägt so das Ergebnis seiner wissenschaftlichen Forschung mit. Die aus seiner Erkenntnis erwachsenen Rückschlüsse und Erfahrungen sind seine Erklärung der Welt, welche für das Alltagsleben und Alltagswissen durchaus einen praktischen Nutzen haben können, solange sie nicht durch die Lebenspraxis oder andere Forschung widerlegt werden. Das bedeutet in diesem Zusammenhang gleichzeitig,

"dass wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben ... Diese Beobachterperspektive bestimmt sich zum einen aus dem vorausgesetzten begrifflichen Rahmen (dem theoretischen, d.h. den zugrunde gelegten theoretischen Begriffen) und zum anderen aus den diesem Rahmen entsprechenden Forschungsmethoden." <sup>522</sup>

Hier geht es um die Einbeziehung der Beobachterperspektive in Bezug auf den Forschungsprozess und daraus resultierende wissenschaftliche Erkenntnisse, deren Einfluss im qualitativen Forschungsprozess mit berück-

---

<sup>520</sup> "Im Rahmen der neurobiologischen Grundlegung der Theorie des radikalen Konstruktivismus durch Maturana und Varela werden biologische „Gegebenheiten“ als Beweis dafür angeführt, dass keine wirklich angemessene Erkenntnis der Realität möglich sei. Folgt man dieser Annahme, dann sind aber auch diese Beweise nicht zweifelsfrei zu erkennen und als Beweise nicht mehr zu gebrauchen." Niessen, Anne: Individualkonzepte von Musiklehrern. Habilitationsschrift an der Universität Siegen 2006, 38.

<sup>521</sup> "Wegen der proklamierten Abgeschlossenheit der menschlichen Kognition und der Verabsolutierung des Beobachterstandpunkts verschwinden zumindest auf den ersten Blick die Grenzen zwischen Forschungssubjekte und -objekt, zwischen Forschungsgegenstand, -methode und -ergebnis. Deshalb stellt sich besonders deutlich die Frage nach der Einhaltung wissenschaftlicher Standards, wenn sich ein Forschungsvorhaben auf die radikal-konstruktivistische Erkenntnistheorie beruft." Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung. Münster, 39.

<sup>522</sup> König, Eckhard; Bentler, Annette (1997), 89.

sichtigt wird. Damit sind gleichzeitig Forderungen verbunden, um deren Erfüllung sich meines Erachtens der Forscher bemühen sollte. Zuallererst sollte er seinen eigenen Standpunkt vorstellen und sein Vorverständnis transparent machen. Als Nächstes geht es um die Darstellung und Beschreibung des Forschungsanliegens und des Untersuchungsgegenstandes, einschließlich der gewählten Methoden und Forschungsdesigns. Als weiterer wichtiger Punkt schließt sich die genaue Beschreibung eventueller Modifikationen in der methodischen Vorgehensweise während des Forschungsprozesses an, die nötig sind, um mit dem Untersuchungsgegenstand in „Kontakt“ zu bleiben. Am Ende geht es um die Validierung und Darstellung eventueller Ergebnisse.

An diesen Forderungen wird deutlich, dass der Forscher bei einer strengen Auslegung der radikal konstruktivistischen Theorie vor Probleme gestellt wird, weil all die oben genannten Forderungen einen Prozess zumindest des teilweisen Verstehens und eventuellen Übereinstimmens miteinschließen. Verstehen und Übereinstimmung implizieren aber gleichzeitig den Abgleich oder sogar das Anerkennen von gemeinsamen Standpunkten, Erkenntnissen und Wahrheiten. Diese lassen sich besser mit einem moderaten oder relativen Konstruktivismus in Übereinstimmung bringen, wie ihn z.B. Ciompi in der erkenntnistheoretischen Ausgangslage seines Werkes: „Die emotionalen Grundlagen des Denkens“<sup>523</sup> ausführt. Er plädiert dafür, dass man der Verführung des radikalen Konstruktivismus, die er in der konsequenten Anwendung der Theorie des radikalen Konstruktivismus auf sich selbst als „Konstrukt“ bezeichnet, nicht unbedingt erliegen muss:

"An der operationalen Nützlichkeit oder Viabilität eines Konstrukts, das mit der Leugnung jeglichen Realitätsgehalts unserer Welterfahrung auch alle Schranken zur vollen Beliebigkeit beseitigt und zugleich, statt Verflechtungen nach allen Seiten aufzuzeigen, das menschliche Fühlen und Denken aus dem Ganzen des Naturgeschehens radikal herauslöst, kann man nämlich zweifeln. Mindestens ebenso sinnvoll für das kollektive Überleben erscheint jedenfalls die Annahme, dass wir mitsamt all unseren Theorien Teil eines ungeheuren Wirkgefüges - eben der angenommenen »ontischen Realität« - sind, für welche unsere mentalen Produkte, genauso wie unser Körper und unsere Existenz überhaupt, in einer allerdings von uns selber nie klar erfassbaren Weise signifikant sind." <sup>524</sup>

---

<sup>523</sup> Ciompi, Luc (2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.

<sup>524</sup> Ebenda, 31.

In seinem Gegenentwurf geht Ciompi in der Beschreibung seines relativen Konstruktivismus von der Annahme aus,

"dass unsere Welterklärungen durch unsere eigenen Bedürfnisse und Strukturen determinierte Konstrukte sind, die sich an keinerlei externer »Realität an sich« validieren lassen. Zugleich aber hält er (gemeint ist der »relative Konstruktivismus« Anm. des Verfassers) an der Hypothese fest, dass es eine solche Realität tatsächlich gibt, und dass gerade auch die genannten Bedürfnisse und Strukturen mitsamt den dadurch hervorgebrachten Welterklärungen nichts als ein Teil dieser Realität sind, die sie sowohl enthalten wie auch ... ein Stück weit laufend verdichten (und gleichzeitig sicher auch verzerren)." <sup>525</sup>

Der Entwurf des von Ciompi vorgestellten relativen Konstruktivismus ist ebenfalls für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, weil der Mensch in diesem erkenntnistheoretischen Entwurf nicht nur mit seinem Denken, sondern auch mit seinem Körper, seinen Gefühlen und seinen Bedürfnissen eine Rolle spielt. So bezeichnet Ciompi den Menschen in seinen weiteren Ausführungen als „Sensor der Wirklichkeit“. Dabei stellte er den Begriff der Wirklichkeit dem der Realität ergänzend gegenüber. Im folgenden Zitat geht er auf die genauere Definition des Wortes „Wirklichkeit“ ein, um dieses von seiner ursprünglichen Bedeutung her von dem der Bedeutung des Wortes „Realität“ abzusetzen.

"Das deutsche Wort »Wirklichkeit« verweist auf die Verben »wirken« und »bewirken«, auch auf »werken« oder »Werke«, allenfalls noch auf das Gewirkte und Gewobene, das heißt Strukturierte. All dies bringt viel stärker als das Abstraktum »Realität« zum Ausdruck, worum es eigentlich und ursprünglich immer geht: nämlich um Prozess und Wirkung, um Aktion und Interaktion, um Handlung und Handgreiflichkeiten ... Die Realität ist so gesehen nicht mehr eine statische »Sache« ..., sondern *die Summe alles Wirkenden*. - Was ist damit gewonnen? Ein wesentlich dynamischerer und wohl auch plausiblerer Begriff des Gemeinten, denn kein Mensch wird vermutlich abstreiten wollen, dass wir andauernd einer unübersehbaren Fülle von Wirkungen ausgesetzt sind. Was und wie wir sind, ist durch diese Wirkung bestimmt und stellt (wie alles, was ist) hierfür zugleich ein signifikantes Zeichen dar." <sup>526</sup>

---

<sup>525</sup> Ebenda, 31.

<sup>526</sup> Ebenda, 35.

Der Mensch als „Sensor der Wirklichkeit“ ist diesem „Wirkenden“ ausgesetzt und kann gleichzeitig durch seine Handlungen Einfluss nehmen. Zugleich vollziehen sich die für die Handlung und des Denkens nötigen Wahrnehmungen unter maßgeblicher Beteiligung der Affekte. Wie Ciompi im weiteren Verlaufe seiner Untersuchung nachweist, wird das Denken darüber, auch was für uns Menschen als real erscheint, wesentlich durch die Affekte organisiert.<sup>527</sup> Fühlen und Denken wiederum sind im starken Maße abhängig von der körperlichen Verfassung und Aktivität.<sup>528</sup>

In der von mir vorgelegten Forschungsarbeit wird mit qualitativen Methoden untersucht, wie sich über eine Verfeinerung der Wahrnehmungen infolge des vom Hören geleiteten Musizierens und der Körperwahrnehmungslektionen eine eventuelle Veränderung im subjektiven Bewusstsein beim Erlernen von Fertigkeiten im Instrumentalspiel einstellt. Dabei wird es auch darum gehen, dass sich Menschen nicht nur über die Sprache, sondern auch über ihre Empfindungen und Wahrnehmungen, ihre körperlichen Begegnungen im Rahmen der Körperwahrnehmungspraxis und über das gemeinsame Musizieren miteinander in Kontakt kommen. So wird das körperlich-gefühlsmäßige Erleben der Probanden in dem Unterrichtsversuch ebenfalls ein Indikator für eventuelle Veränderungen sein, denen es nachzuspüren gilt.

Aus diesem Grunde bin ich als Lehrer und Forscher ebenfalls mit meinen Wahrnehmungen und Gefühlen involviert. Diese gefühlsmäßige Komponente beinhaltet einerseits die Gefahr, dass im Verlauf der Forschung so etwas wie blinde Flecken entstehen, in denen Naheliegendes bzw. Relevantes von mir nicht mehr wahrgenommen wird. Andererseits besteht aber die Chance, durch positive Gefühle wie z.B. Begeisterung, Freude oder Hingabe einen Funken überspringen zu lassen, der im Unterrichtsversuch beim Musizieren Spontanität oder Unbefangenheit bei den Probanden entstehen lässt. Ebenso sind im gemeinsamen Gespräch in den qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen mit dem Probanden meine Gefühle als Forscher wichtig. Bin ich in der Lage Sensibilität für die Gefühle der Probanden und ihre Stimmungen mitzubringen? Kann ich mich in sie hinein fühlen, um durch die Art und Weise, wie bestimmte Dinge (z.B. in welchem Tonfall) artikuliert werden, zu erfahren, was für sie von Bedeutung und was weniger wichtig ist?

Mit meinen Ausführungen möchte ich deutlich machen, wie wichtig die Berücksichtigung von Gefühlen und körperlichen Stimmungen für Er-

---

<sup>527</sup> Vergleiche hierzu: Affekte als grundlegende Operatoren von kognitiven Funktionen Ciompi, Luc (2005), 93 f.

<sup>528</sup> Ebenda, 304.

kenntnisprozesse sind. Das Methodenrepertoire der qualitativen Forschung bietet dabei Hilfestellungen, um diese Prozesse nachvollziehbar und verständlich zu machen. Gleichzeitig dient es dem Forscher auch als Stütze für diesen Balanceakt, Gefühle und Denken abzuwägen und in angemessener Weise artikulieren zu können.

### **3.8.2. Die Vorstellung der qualitativen Sozialforschungsmethoden**

An den Ausführungen im vorhergehenden Kapitel wird deutlich, dass die Herausforderung für die Forschung, die sich den Menschen verpflichtet fühlt, in der differenzierten, sensiblen Auswahl und der Gegenstandsangemessenheit der Ausgangsfragestellungen besteht. Die Kriterien von stärkerer Subjektbezogenheit, Gegenstandsangemessenheit und Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand sind wesentliche Kennzeichen für qualitative Forschung, die in den letzten 20 bis 30 Jahren gegenüber der quantitativen Forschung zunehmend an Einfluss im Bereich der Psychologie und Sozialwissenschaften gewonnen hat. In Bezug auf die Aktualität qualitativer Forschung stellt Uwe Flick einen Zusammenhang mit der Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften fest.

"Der rasche soziale Wandel und die resultierende Diversifikation von Lebenswelten konfrontieren Sozialforscher zunehmend mit sozialen Kontexten und Perspektiven, die für sie so neu sind, dass ihre klassischen deduktiven Methodologien - die Fragestellungen und Hypothesen aus theoretischen Modellen ableiten und an der Empirie überprüfen - an der Differenziertheit der Gegenstände vorbeiziehen. Forschung ist dadurch in stärkerem Maße auf induktive Vorgehensweisen verwiesen: Statt von Theorien und ihrer Überprüfung auszugehen, erfordert die Annäherung an zu untersuchende Zusammenhänge sensibilisierende Konzepte, in die - entgegen einem verbreiteten Missverständnis - durchaus theoretisches Vorwissen einfließt." <sup>529</sup>

Ähnlich äußert sich Philipp Mayring und stellt in seiner "Einführung in die qualitative Sozialforschung"<sup>530</sup> Anzeichen für eine qualitative Wende fest. Er zählt eine Reihe von Anzeichen für diese Entwicklung, wie sie sich seit

---

<sup>529</sup> Flick (1998), 10.

<sup>530</sup> Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim. 3. Auflage.

etwa den 70er Jahren in der BRD durch eine tief greifende Veränderung in der Sozialwissenschaft kennzeichnet, auf. U.a. weist er darauf hin, dass in den Sozialwissenschaften ein interpretatives Paradigma als forschungsleitendes Denkmodell gefordert wird. Der Grundgedanke dieses Paradigmas, das sich vor allem auf die Theorie des von Herbert Blumer (1938) geprägten Begriffs des symbolischen Interaktionismus stützt, beinhaltet,

"dass Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen, Bedeutungen handeln (normatives Paradigma), sondern jede soziale Interaktion selbst als interpretativer Prozess aufzufassen ist: Der Mensch muss jede soziale Situation für sich deuten, muss sich klar werden, welche Rollen von ihm erwartet werden, ihm zugeschrieben werden und welche Perspektiven er selbst hat. Wenn soziales Handeln selbst schon Interpretation ist, dann muss der Wissenschaftler natürlich erst recht "Interpret" sein." <sup>531</sup>

Daraus folgt, dass in qualitativer Forschung subjektive Bedeutungen und individuelle Sinnzuschreibungen eine große Rolle spielen. Diese These wird durch die Grundannahmen zum symbolischen Interaktionismus, die in drei einfachen Prämissen zusammengefasst sind, unterstützt.

- "Die erste Prämisse besagt, dass Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. ...
- Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.
- Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden." <sup>532</sup>

Mit Dingen sind in diesem Zusammenhang nicht etwa nur Gegenstände gemeint, denen Menschen Bedeutung zumessen, sondern auch Handlungen, Erfahrungen und Ereignisse. Der symbolische Interaktionismus wird in Bezug auf mein Forschungsprojekt wichtig, weil die Teilnehmer des Un-

---

<sup>531</sup> Mayring (1996), 2.

<sup>532</sup> Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band I. Reinbeck bei Hamburg, 81.

terrichtsversuchs in den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen ihre subjektiven Positionen zu bestimmten Unterrichtsinhalten und damit verbundenen Wahrnehmungsprozessen kommunizieren. In Hinblick auf den Forschungsgegenstand werden dadurch von ihnen relevante Bedeutungen konstruiert. Diese betreffen, über die Spanne des Untersuchungszeitraums gesehen, beispielsweise die Geschichte des individuellen Lernprozesses mit seinen Veränderungen und Besonderheiten. Diese Schilderung der subjektiven Wirklichkeit wird im Hinblick auf die Auswertung der qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen wichtig, weil ich mich als Forscher in der Rolle des Interpreten befinde, der versucht, die erhobenen Daten aus dem Blickwinkel der subjektiven Wirklichkeit der Probanden nachzuvollziehen.

In einer Theorie des qualitativen Denkens extrahiert Philipp Mayring fünf Grundsätze, die gewissermaßen die Gemeinsamkeiten aus den verstreuten qualitativen Ansätzen enthalten. Diese fünf Grundsätze fasst er folgendermaßen zusammen:

1. "Die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung,
2. die Betonung der Deskription und
3. Interpretation der Forschungssubjekte,
4. die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich
5. die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess." <sup>533</sup>

In einem nächsten Schritt versucht Philipp Mayring aus diesen fünf abstrakt formulierten Grundsätzen durch Differenzierung und Zusammenfassung zu konkreten Handlungsanweisungen zu kommen. Diese Zusammenfassung mündet in der Formulierung von 13 methodischen Säulen qualitativen Denkens, aus denen Standards qualitativer Forschung abgeleitet werden können.<sup>534</sup> Aus diesen 13 methodischen Säulen habe ich insgesamt acht ausgewählt, die mir in Hinsicht auf die Planung und Durchführung meines Forschungsvorhabens und die Auswahl des Untersuchungsplans besonders wichtig erschienen.

Ich habe versucht, diesen allgemein formulierten Prinzipien konkrete Beispiele aus meiner Untersuchung zuzuordnen, um auf diese Weise die Ori-

---

<sup>533</sup> Mayring (1996), 9.

<sup>534</sup> Ebenda, 13ff.



entierung der vorliegenden Arbeit an methodischen Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung zu verdeutlichen:

- Offenheit

Mit dem Prinzip der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand wird ein Hauptprinzip interpretativer Forschung genannt. Im Einzelnen heißt das, dass es nicht realistisch erscheint, an vor der empirischen Untersuchung theoretisch formulierten Hypothesen festzuhalten, um diese am Untersuchungsgegenstand zu überprüfen, weil die Forschungspraxis auf den Untersuchungsgegenstand i.d.R. verändernd einwirkt. Das Prinzip der Offenheit bedeutet, dass es durchaus möglich ist, während der Untersuchung neu auftauchende Aspekte in die Auswertung zu integrieren. Gerade die neu auftauchenden Aspekte können Wesentliches für den Forschungsprozess enthalten. Das bedeutet für den Forscher: Augen auf für Unerwartetes!

Der von mir in der Untersuchung angewendete Forschungsplan der offenen Handlungsforschung beinhaltet von seiner Konzeption her das Prinzip der Offenheit, indem sich die Untersuchung an der Praxis orientiert. Der Hintergrund der offenen Handlungsforschung liegt in der Zielsetzung, Forschung und Praxis miteinander zu vereinen, indem die Forschung verändernd in die Lebenswirklichkeit eingreift. Der in dieses Forschungsprojekt integrierte Unterrichtsversuch lebt von der ständigen Rückmeldung der Probanden auf der einen Seite und auf der anderen Seite von der Abgleichung der geplanten Inhalte in Hinsicht auf den jeweils aktuellen Unterrichtsverlauf. Die Auswertung und Protokollierung der einzelnen Unterrichtsstunden der Hauptphase erfolgte auf eigens für diese Untersuchung entworfenen Protokollformularen in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion (TZI), sodass alle wichtigen, den Unterricht konstituierende Aspekte protokolliert und ausgewertet wurden. In den folgenden Kapiteln werden der Forschungsplan der offenen Handlungsforschung und die Protokollformulare in Anlehnung an die TZI noch genauer vorgestellt.

- Methodenkontrolle

Philipp Mayring sagt hierzu:

"Je offener das Vorgehen ist, desto genauer muss beschrieben werden, wie im einzelnen, Schritt für Schritt der Forschungs-

prozess ablief ... die Verfahrensschritte folgen vorher explizierten Regeln und lassen sich so begründen" <sup>535</sup>

Wie schon oben erwähnt, fordert der Forschungsplan der offenen Handlungsforschung eine genaue Deskription und Protokollierung in der Vorgehensweise, damit zu jedem Zeitpunkt gegebenenfalls eine Änderung auf dem Hintergrund einer sich ändernden Praxis im Forschungsablauf stattfinden kann. Folgende qualitative Methoden bzw. Verfahren wurden in dem vorliegenden Forschungsprojekt angewendet:

1. Der Forschungsplan der offenen Handlungsforschung<sup>536</sup>.
  2. Halboffene (in der Pilotphase) und unstrukturierte (in der Hauptphase) qualitative Interviews<sup>537</sup> und Gruppendiskussionen<sup>538</sup> als Erhebungsmethode, die in der Pilot- und Schlussphase wörtlich transkribiert wurden (Übertragung in normales Schriftdeutsch)<sup>539</sup>. In der Hauptphase wurden der Verlauf des Unterrichtsversuchs und die Erhebung aus den Interviews bzw. Gruppendiskussionen auf Protokollformularen in Anlehnung an die TZI protokolliert bzw. vorstrukturiert;
  3. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.<sup>540</sup>
- Vorverständnis  
Das Vorgehen, in den verschiedenen Phasen der Untersuchung das Vorverständnis des Forschers als Interpret deutlich zu machen, greift auf die Grundsätze der Hermeneutik zurück. Im so genannten „hermeneutischen Zirkel“ wird deutlich, dass während der Interpretation in einer Art endloser Spirale das a priori vorhandene Vorverständnis des Forschers mit in das Gegenstandsverständnis einfließt, welches dann auf der nächsten Ebene zu einem erweiterten Vorverständnis führt, das seinerseits wieder in ein erweitertes Gegenstandsverständnis einfließt. Diese Spirale mündet in der Annahme einer prinzipiellen Unauflösbarkeit zwischen dem Vorverständnis und dem auszuwertenden Material. Die Darlegung des Vorverständnisses wird nicht nur auf der Ebene der

---

<sup>535</sup> Ebenda, 17.

<sup>536</sup> Ebenda, 35-39.

<sup>537</sup> Ebenda, 49-54.

<sup>538</sup> Ebenda, 58-61.

<sup>539</sup> Ebenda, 68-70.

<sup>540</sup> Ebenda, 91.

Auswertung wirksam, sondern prägt auch die gesamte Anlage des Forschungsprozesses. Aus diesem Grunde fordert Philipp Mayring:

"Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offengelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden."<sup>541</sup>

Mein Vorverständnis im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand ist dadurch geprägt, dass ich vielfältige persönliche Erfahrungen im Bereich des Unterrichtens und der künstlerischen Praxis im Zusammenhang mit den in der Untersuchung angewendeten ganzheitlichen Lernfeldern gemacht habe. (Genauerer hierzu findet sich im Kapitel 3.7.1.: Der persönliche Einstieg in das Thema)

- **Introspektion**  
Philipp Mayring beschreibt die Introspektion als eine Methode zur Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Dadurch werden auch introspektive Daten als Informationsquelle zugelassen, wenn sie als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden.<sup>542</sup> In dem hier beschriebenen Forschungsprojekt mit einem Unterrichtsversuch, in dem u.a. Lern- und Wahrnehmungsprozesse genauer untersucht werden sollen, und in dem ich in der Rolle als Forscher gleichzeitig als Anleiter und Beobachter fungiere, ist es wichtig, die Methode der Introspektion mit einzubeziehen, um eigene, gefühlsmäßige, auf den Körper bezogene Wahrnehmungsprozesse mit als Entscheidungsgrundlage in die Untersuchung einfließen lassen zu können.
- **Forscher-Gegenstands-Interaktion**  
Die in jedem Forschungsprozess stattfindende Forscher-Gegenstands - Interaktion ist in meinem Untersuchungsprojekt in Bezug auf die Durchführung des Untersuchungsplans besonders wichtig, da ich mich für das Konzept der offenen Handlungsforschung entschieden habe, in dem die Probanden den Verlauf der Untersuchung entscheidend mitprägen. Die Berücksichtigung der Interaktion ist im Rahmen der qualitativen Forschung in den Sozialwissenschaften aber grundsätzlich von vorrangiger Bedeutung. Es geht nicht um das Registrieren angeblich objektiver Gegenstandsmerkmale, sondern um den Interaktionsprozess,

---

<sup>541</sup> Ebenda, 18.

<sup>542</sup> Ebenda, 19.

in dem sich Forscher und Gegenstände verändern, in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln.<sup>543</sup>

- Ganzheit

Die Bedeutung der Ganzheit für das vorliegende Forschungsprojekt wurde schon im Kapitel: Theoretische und praktische Bezugspunkte der Arbeit ausführlich erörtert. In der qualitativen Sozialforschung spielt die Ganzheitsthematik ebenfalls eine wichtige Rolle. Philipp Mayring weist auf ganzheitliches Denken in den Bereichen der Medizin, Psychologie, Pädagogik und der Soziologie hin. In der Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule wird die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ganzheit (Totalität) gefordert und dabei auf das dialektische Verhältnis der Einzelelemente und der Totalität hingewiesen:

"So wenig jenes Ganze vom Leben, von der Kooperation und dem Antagonismus seiner Elemente abzusondern ist, so wenig kann irgendein Element auch bloß in seinem Funktionieren verstanden werden ohne Einsicht in das Ganze, das an der Bewegung des Einzelnen selbst sein Wesen hat."<sup>544</sup>

Der Kerngedanke, der sich aus diesem Zitat ableiten lässt, lautet, dass analytische Trennungen in menschliche Funktionsbereiche (Denken, Fühlen, Handeln) und Lebensbereiche (Gesellschaft, Beruf, Familie, Freundeskreis) immer wieder zusammengeführt werden müssen und in einer ganzheitlichen Betrachtung interpretiert und korrigiert werden. In Bezug auf mein Forschungsprojekt bedeutet das z.B., dass die subjektiven Erfahrungen der Probanden aus dem wahrnehmungszentrierten Unterricht, die auch in die qualitativen Interviews eingeflossen sind, beispielsweise auf der Ebene der Gruppenunterrichtssituation einen Einfluss auf die weitere Gestaltung der Unterrichtssituation ausüben. Daraus folgt dann, dass in der analytischen Auswertung beide Ebenen, sowohl die Ebene der durch die Interaktion bestimmten Gesamtsituation im Unterricht wie auch die individuellen Sichtweisen der Probanden, zu berücksichtigen sind. Ein darüber hinausgehender Arbeitsschritt in der Analyse behandelt dann die wechselseitige Beeinflussung und gegenseitige Durchdringung dieser beiden Ebenen.

---

<sup>543</sup> Ebenda, 20.

<sup>544</sup> Adorno et al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt 1969, 12. In: Mayring (1996), 21.

- Problemorientierung

Philipp Mayring fordert für qualitatives Denken: Es "soll direkt an praktischen Problemstellungen ihres Gegenstandsbereiches ansetzen und seine Ergebnisse wieder auf die Praxis beziehen."<sup>545</sup>

Hier wird ein praktischer Ansatzpunkt in Hinblick auf die vorliegende Arbeit genannt. Bei der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen in einen vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht ergeben sich einige an der bzw. auf die Praxis orientierte Fragestellungen: Was könnte das Curriculum für eine Unterrichtsreihe für den Unterrichtsversuch beinhalten? Welche Grob- und Feinziele lassen sich für den Unterrichtszeitraum festlegen? Einige auf den qualitativen Forschungsprozess bezogene Fragestellungen lauten: Wie komme ich mit den Probanden in einen kommunikativen Prozess, in dem sie offen über Erfahrungen und Wahrnehmungen berichten und z.B. Kritik am Versuchsablauf üben? Welche Methoden der Evaluation bieten sich an? Wie flexibel bin ich als Forscher bei der Anwendung meiner Forschungsmethoden und der Durchführung des Versuchsablaufs, um aktuelle Problemstellungen und neue Entwicklungen miteinbeziehen zu können?

- Induktion

In der qualitativen Forschung sind induktive Verfahren zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse zugelassen. Hierzu führt Philipp Mayring konkret aus:

"Aus einzelnen Beobachtungen setzen sich die ersten Zusammenhangsvermutungen zusammen, die dann durch systematische weitere Beobachtungen zu erhärten versucht werden. Qualitatives Denken lässt dieses induktive Vorgehen ganz explizit zu, um es dann aber auch zu kontrollieren, zu überprüfen."<sup>546</sup>

Dieses Prinzip wird in dem von mir gewählten Forschungsplan der offenen Handlungsforschung wirksam. Da im Forschungsprozess immer wieder meine Beobachtungen als Forscher und die Rückmeldungen der Probanden die konkrete Ausformung des Untersuchungsverlaufs mitbestimmen, greife ich in der Auswertung der einzelnen Unterrichtsstunden auf Einzelheiten zurück. Diese Einzelheiten beinhalten bei-

---

<sup>545</sup> Mayring (1996), 22.

<sup>546</sup> Ebenda, 24.

spielsweise Äußerungen der Schüler in einer konkreten Unterrichtssituation wie auch in den qualitativen Interviews, meine Beobachtungen der Interaktion der Schüler in der Gruppe, das Verhalten und die Körpersprache der Schüler bei den Körperwahrnehmungslektionen oder am Instrument. Diese Einzelheiten fließen anschließend auf der Ebene der Planung der weiteren Unterrichtseinheiten entscheidend mit ein. Ein weiterer Aspekt, der mit induktivem Denken bzw. einer induktiven Vorgehensweise verbunden ist, zeigt sich in der möglichen Varianz in Bezug auf den eigentlichen Untersuchungsgegenstand.

Aufgrund der ständigen Überprüfung des Vorgehens während der Untersuchung selbst können neue, wichtige Aspekte in den Fokus treten, die beispielsweise zu einer Veränderung des Untersuchungsgegenstands führen oder diesen um wichtige Aspekte ergänzen. Dabei gilt es dann, während des Untersuchungsverlaufs diese neu auftauchenden Vermutungen zu erhärten oder zu widerlegen. Hier kann beispielsweise eine Modifikation der Fragestellungen in den qualitativen Interviews in Hinblick auf hinzugekommene Aspekte dazu beitragen, dass die Probanden mit ihren Äußerungen diese Vermutungen bestätigen oder vertiefen.

Eine solche Situation trat beispielsweise nach Abschluss der Pilotphase in meinem Unterrichtsversuch auf: In den Interviews mit den Probanden wurde deutlich, dass die Möglichkeit zur Reflexion, die für die Probanden ja im Rahmen der qualitativen Interviews möglich war, sich grundsätzlich als wesentlicher Bestandteil für die Konzeption des Unterrichts herausstellte. Daraufhin wurden von mir nach einer Zwischenanalyse die Fragestellungen in Hinblick auf eine erweiterte Funktion der Reflexion als Möglichkeit der Probanden, sich zu ihren Erfahrungen mit den Unterrichtsinhalten zu äußern, modifiziert. In den Äußerungen der Probanden auf diese modifizierten Fragestellungen wurde die neue Vermutung, am Ende der Pilotphase, betreffend der Wichtigkeit der Möglichkeit zur Reflexion im Unterricht bestätigt. In der Stellungnahme der Probanden in der Schlussphase zu den Ergebnissen der gesamten Untersuchung schließlich wurde deutlich, dass die Möglichkeit zur Reflexion in einem Instrumentalunterricht, der sich auf die Ideen Heinrich Jacobys zu einem vom Hören geleiteten Musizieren und die Praxis von Bewegungslehren bezieht, ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Unterrichts ist. Die Reflexion bietet die Möglichkeit zum Austausch, zur Vertiefung und erweiterten Handlungskompetenz.

### 3.8.3. Die offene Handlungsforschung als Untersuchungsdesign für das vorliegende Forschungsprojekt

Bevor ich meine Entscheidung für den Untersuchungsplan der offenen Handlungsforschung als übergeordnete Konzeption für mein Forschungsprojekt begründe, möchte ich den Begriff des Untersuchungsplans noch genauer beschreiben. Philipp Mayring unterscheidet zwischen dem Untersuchungsplan als Forschungskonzeption und den konkreten Untersuchungsverfahren, welche die qualitativen Techniken der Erhebung (z.B. qualitative Interviews oder Gruppendiskussionen usw.), der Datenaufbereitung (z.B. wörtliche Transkription oder zusammenfassendes Protokoll usw.) und der Auswertung der erhobenen Daten (z.B. qualitative Inhaltsanalyse oder objektive Hermeneutik usw.) umfassen.<sup>547</sup>

"Der Untersuchungsplan umfasst auf formaler Ebene Untersuchungsziel und -ablauf, er stellt als Rahmenbedingung Regeln auf, die die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Proband und Forscher wesentlich bestimmen."<sup>548</sup>

Beispiele für qualitative Untersuchungspläne sind z. B. die Einzelfallanalyse, die Dokumentenanalyse, die Handlungsforschung, die deskriptive Feldforschung oder das qualitative Experiment. Qualitative Forschung findet in verschiedenen Disziplinen wie z.B. der Soziologie, Psychologie oder Pädagogik statt. Der Einsatz dieser Untersuchungspläne kann sehr flexibel gehandhabt werden und orientiert sich am jeweiligen Untersuchungsgegenstand.

Ich möchte an dieser Stelle eine Skizze des Untersuchungsablaufs und den Untersuchungsgegenstand vorstellen, um deutlich zu machen, inwieweit mir bei der Planung das Konzept der offenen Handlungsforschung als Rahmenkonzeption in Bezug auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sinnvoll erschien. In meiner Begründung werde ich in Kürze ebenfalls andere qualitative Untersuchungspläne vorstellen, indem ich jeweils einzelne methodische Vorgehensweisen dieser Pläne in Hinblick auf Parallelen und Unterschiede bezüglich meines Forschungsprojektes diskutiere, um mich so dem Konzept der offenen Handlungsforschung anzunähern.

Ausgehend von meinen privaten und beruflichen Kenntnissen und künstlerischen Erfahrungen im Umkreis der Musikpädagogik und unterschied-

<sup>547</sup> Mayring (1996), 27f..

<sup>548</sup> Hauber, K. (1982): Forschungsinteraktion und Forschungskonzeption. In: G. Huber & H. Mandl (Hrsg.), Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, 62. In: Mayring (1996), 27.

licher Körperwahrnehmungslehren habe ich versucht, ein praxisorientiertes, musikpädagogisches Forschungsprojekt zu realisieren, um meine praktischen Kenntnisse in einer wissenschaftlichen Arbeit zusammenzufassen und zu fundieren. Die Zielvorstellung für dieses musikpädagogische Forschungsprojekt war die Untersuchung einer eventuellen Veränderung beim Erlernen von Fertigkeiten im Instrumentalspiel bei erwachsenen Instrumentalschülern. Der Unterrichtsversuch kennzeichnete sich durch den schwerpunktmäßigen Einbezug der folgenden Lernfelder:

- Musizieren schwerpunktmäßig vom Hören geleitet, unter der Berücksichtigung der musikpädagogischen Vorstellungen von Heinrich Jacoby und
- Körperwahrnehmung durch Einbeziehung integrativer Bewegungslehren.

Den Untersuchungsgegenstand habe ich in folgender Frage zusammengefasst:

Findet bei erwachsenen Instrumentalschülern durch die regelmäßige Praxis ausgewählter Bewegungslehren in Verbindung mit einem vorwiegend vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht eine Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung in Bezug auf das Lernen von Fertigkeiten im Gitarrenspiel statt?

Die Untersuchung dieser Veränderung in der subjektiven Wirklichkeit der Probanden könnte folgende weitere Teilaspekte des Untersuchungsgegenstandes umfassen:

- eine eventuelle Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel,
- die Wahrnehmung dieser Verbesserung,
- das Bewusstwerden verbesserter Wahrnehmungsfähigkeit,
- Konsequenzen für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses.



Auf der Grundlage dieser methodischen Fundierung entwarf ich eine Unterrichtskonzeption für einen entsprechenden Unterrichtsversuch. Der grobe Aufbau der empirischen Untersuchung gliederte sich in die drei Teile:

- Pilotphase,
- Hauptuntersuchung und
- Schlussphase, in der die Probanden sich abschließend noch zum Gesamtverlauf der Untersuchung äußern konnten.

Die Versuchsgruppe bestand aus vier erwachsenen Instrumentalschülern und war altersdurchmischt, d.h. von 24 bis 63 Jahren. Der Unterricht aus der Untersuchung erstreckte sich über einen Zeitraum von vierzehn Wochen und bestand der äußeren Form nach aus einem instrumentalen Einzel- und Gruppenunterricht auf dem Instrument Gitarre, in den Körperwahrnehmungslektionen als ein fester Bestandteil des Unterrichts integriert waren. In den Ablauf der Einzelunterrichtsstunden war eine Phase mit qualitativen Interviews bzw. in den Gruppenstunden mit Gruppendiskussionen eingeplant, in denen die Probanden ausführlich Gelegenheit hatten, sich frei zum Unterrichtsablauf und dessen Inhalt zu äußern. Die geplanten Zeitdauern für die Unterrichtseinheiten umfassten für den Einzelunterricht 60 Minuten (darin enthalten: 20 Minuten für die qualitativen Interviews) und 90 Minuten für den Gruppenunterricht (darin enthalten: 45 Minuten für die Gruppendiskussionen). Um dieses Forschungsprojekt in die Praxis umzusetzen, musste ich als Leiter der Untersuchung gleichzeitig mehrere Rollen einnehmen: als Instrumentallehrer, als Anleiter für die Körperwahrnehmungslektionen, als Moderator für die Vermittlung und partnerschaftliche Begleitung der ausgelösten Prozesse im Einzel- und Gruppenunterricht und als beobachtender Forscher.

Die gerade beschriebenen äußeren Bedingungen in der Anlage dieses empirischen Untersuchungsprojektes in Form eines Unterrichtsversuchs schließen bestimmte Untersuchungspläne qualitativer Forschung von vorneherein aus. Dazu gehören beispielsweise die Einzelfallanalyse, die Dokumentenanalyse oder die deskriptive Feldforschung. Die Anlagen dieser Untersuchungspläne setzen an anderen äußeren Rahmenbedingungen an, obwohl einzelne Aspekte aus diesen Untersuchungspläne in meinem Forschungsprojekt durchaus eine Rolle spielten. So geht es beispielsweise in der Einzelfallanalyse um die

"Komplexität des ganzen Falles, die Zusammenhänge der Funktions- und Lebensbereiche in der Ganzheit der Person und den historischen, lebensgeschichtlichen Hintergrund." <sup>549</sup>

Dabei kann es in der Einzelfallanalyse um eine soziale Analyse gehen, in der über den Einzelfall z.B. mit Auswertung von Tagebüchern, Briefen oder Krankengeschichten ein komplexeres soziales System untersucht werden soll. Ebenfalls in meinem musikpädagogischen Untersuchungsprojekt sind die einzelnen Personen im Hinblick auf ihre Lebenswirklichkeit und auf ihre subjektiven Erfahrungen innerhalb ihrer Biografie wichtig. Allerdings befinden sie sich im Rahmen dieses Forschungsprojektes als Unterrichtsversuch in einer aktuellen, interaktionalen Dynamik (zusammen mit anderen Menschen in der Unterrichtssituation), durch die Veränderungen beispielsweise im Sinne eines Kompetenzzuwachses ausgelöst werden sollen. Die Untersuchung dieser Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung und damit eventuell ausgelöste Veränderungen in der Lebenswirklichkeit sind ja im Sinne des hier vorliegenden Forschungsprojektes intendiert.

Insofern wird die Einzelfallanalyse in meinem Forschungsprojekt nur partiell wichtig, so z.B. in Form der Berücksichtigung der musikalischen Biografien, um bei der Planung der Unterrichtskonzeption angemessenes Unterrichtsmaterial auszusuchen, welches dem Stand des instrumentalen Fortschritts der Schüler entspricht. Darüber hinaus können weitere Aspekte der Schülerbiografie wichtig werden, wenn es z.B. in der Reflexion um die Aufarbeitung vergangener Unterrichtserfahrungen etc. geht.

Beim Untersuchungsplan der Dokumentenanalyse steht das Material im Mittelpunkt der Analyse, das im Gegensatz zu den meisten anderen qualitativen Forschungsmethoden nicht erst durch Beobachten oder Fragen beispielsweise mit Hilfe von Interviews erhoben werden muss, sondern z.B. in der Form von Urkunden oder Akten vorliegt. Das typische Vorgehen bei der qualitativen Dokumentenanalyse

"ist die intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird." <sup>550</sup>

---

<sup>549</sup> Mayring (1996), 28.

<sup>550</sup> Atteslander, P. (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, 67. In: Mayring (1996), 34.

In meinem Forschungsvorhaben ist die Gewinnung bzw. Erhebung von Datenmaterial mithilfe der qualitativen Interviews oder Gruppendiskussionen von großer Bedeutung, weil sie entscheidender Bestandteil der empirischen Untersuchung ist. Die gewonnenen Daten dienen sowohl im Verlauf der Untersuchung wie auch in der anschließenden qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung dem jeweils aktuellen Erkenntnisgewinn über den Untersuchungsgegenstand und sollen, wenn möglich als Abschluss des Forschungsvorhabens in eine zusammenfassende These einfließen.

Zur Feldforschung stellt Philipp Mayring Folgendes fest:

"Die Feldforschung ist ein klassisches Gebiet qualitativ orientierter Soziologie. Feldforschung will ihren Gegenstand bei der Untersuchung in seiner natürlichen Umgebung belassen; die Forscher selbst begeben sich in diese natürliche Umgebung, sie gehen "ins Feld", sie nehmen teil an den alltäglichen Situationen ihrer Untersuchungsobjekte." <sup>551</sup>

Der entscheidende Unterschied, der sich im Gegensatz zur Feldforschung in meinem Forschungsvorhaben ergibt, ist der, dass ich mich zwar bemüht habe, in dem Unterrichtsversuch möglichst natürliche, an der Realität des Unterrichtsalltags orientierte Bedingungen herzustellen, aber dass sich dieses Unterrichtsexperiment für die Schüler trotzdem als eine besondere, von ihrer Alltagswirklichkeit, verschiedene Situation darstellt. Die Probanden kennen zwar alle die Situation des Instrumentalunterrichts aus ihrem ausbildungsbezogenen oder privaten Alltag, weil sie regelmäßig Gitarrenunterricht an der Universität bzw. Musikschule erhalten.

Andererseits ist es für sie jedoch eine besondere Situation, an einem Forschungsprojekt wie dem hier vorliegenden teilzunehmen. Die Besonderheit ergibt sich zum einen aus der Situation der nötigen Datenerhebung, indem durch die dem Unterricht nachfolgenden qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen eine vom Unterrichtsalltag abweichende Befragungssituation geschaffen wird, zum anderen aber auch durch die schwerpunktmäßig behandelten ganzheitlichen Lernfelder, die im normalen Unterrichtsalltag eher eine untergeordnete Rolle spielen.

Ich habe durch unterschiedliche Maßnahmen versucht, der Künstlichkeit eines Laborunterrichts vorzubeugen. Eine große Rolle spielte hierbei z.B., dass mich die teilnehmenden Probanden z.T. schon über einen Zeitraum

---

<sup>551</sup> Mayring (1996), 39.

von mehr als zehn Jahren als ihren Instrumentallehrer kennen und ich sie frühzeitig über die Einzelheiten des Forschungsvorhabens informiert habe. Ein wichtiger Punkt der Information dabei war, dass es die Charakteristik dieses Forschungsvorhabens mit sich bringt, dass sich Forscher und Probanden quasi auf Augenhöhe begegnen, sozusagen jeweils Experten für ihre ganz subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit sind.

In diesem Sinne gibt es auch kein falsches Verhalten, indem z.B. aus Gefälligkeit dem Lehrer bzw. Forscher gegenüber ein vermeintlich günstiges Verhalten angenommen wird. Es gibt auch keine falschen oder richtigen Antworten in den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen, weil jeder Beitrag oder auch "Nicht-Beitrag" dazu beiträgt, bestimmte Aspekte des Untersuchungsgegenstandes zu erhellen. Ich hatte während des Ablaufs der gesamten Untersuchung den Eindruck, dass diese Grundpositionen qualitativer Forschung stets präsent waren und die Gespräche in offener und vertrauensvoller Atmosphäre stattfanden. Feststellen konnte ich dieses im Unterrichtsgespräch, an der Unterrichtsatmosphäre und dem Kommunikationsverhalten der Probanden im Unterricht und in den Interviews bzw. Gruppendiskussionen. Zudem habe ich mich in Abstimmung mit dem Probanden bemüht, möglichst günstige äußere Rahmenbedingungen zu schaffen, damit z.B. durch ungünstige Zeit- und Raumplanung entstehende Reibungsverluste vermieden werden. Dabei hatte ich einen weiteren Vorteil auf meiner Seite, der auch im Forschungsplan der Feldforschung eine große Rolle spielt: Als erfahrener Instrumentallehrer hatte ich schon von vorneherein gute Kenntnisse über das „Feld“, auf dem ich forschen wollte, sodass auch die Herstellung des „Feldkontaktes“ relativ problemlos verlief.

"Feldforschung ist ein Ziel jeder qualitativ orientierten Forschung. Sie ist jedoch nur anwendbar, wenn das Feld ohne große Störungen zugänglich ist, die Forscher auf die Probleme eingestellt sind und ein Engagement für die Beteiligten ersichtlich ist." <sup>552</sup>

Aufgrund der oben dargestellten Aspekte hat sich so für die am Unterrichtsversuch teilnehmenden Probanden im Verlauf der Untersuchung so etwas Ähnliches wie ein Unterrichtsalltag eingestellt. Die anfänglich noch ungewohnte Situation, die sich z.B. aus der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen in den Unterricht und die in der Regel nach dem Unterricht stattfindenden Gespräche ergab, wurde für drei von vier Probanden im Laufe der Zeit zu einem normalen Ablauf des Unterrichts.

---

<sup>552</sup> Mayring (1996), 40.

Aufgrund der positiven Aspekte der Unterrichtssituation äußerten sich am Ende der Untersuchung die Probanden im Rückblick etwas traurig darüber, dass die Phase der produktiven Arbeit bzw. des Lernens schon zu Ende war, obwohl die Teilnahme am Unterrichtsversuch mit einem teilweise erheblichen Zeitaufwand für die Probanden verbunden war. So wurden die Grenzen in dem vorliegenden Unterrichtsversuch zwischen Labor- und Feldforschung verwischt.

Nachdem ich nun einige Forschungspläne vorgestellt habe, die nur in einzelnen Aspekten Parallelen zu dem von mir bevorzugten Forschungsmodell der offenen Handlungsforschung aufweisen, möchte ich nun mit dem qualitativen Experiment einen Forschungsplan vorstellen, mit dem eine größere Übereinstimmung bezüglich meines methodischen Vorgehens besteht. Das qualitative Experiment als eigenständiger Forschungsplan unterscheidet sich von dem quantitativen Experiment, mit dem vor allem auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und der Psychologie (Stichwort: Behaviorismus) unter Laborbedingungen Erkenntnisse in Form der Aufdeckung von Kausalzusammenhängen gewonnen wurden.

Gerhard Kleining weist in seinen Ausführungen auf die große Zeit des qualitativen Experiments in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hin. Er zitiert Beispiele aus der Würzburger Denkpsychologie, der Gestaltpsychologie und später die Versuche von Piaget zur kognitiven Entwicklung des Kindes. In der Nachkriegszeit, vor allem ab den sechziger Jahren, wurden die qualitativen Experimente auf dem Gebiet der Psychologie nur noch vereinzelt weitergeführt und als Methode vom quantifizierenden, Hypothesen testenden, mit Zufallsstichproben arbeitenden, kontrolliertem Laborexperiment verdrängt.<sup>553</sup> Philipp Mayring definiert in einem Grundgedanken das qualitative Experiment folgendermaßen:

"Das qualitative Experiment versucht, durch einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen Veränderungen hervorzubringen, die Rückschlüsse auf dessen Struktur zulassen."<sup>554</sup>

Der Forschungsplan des qualitativen Experiments weist damit eine Nähe zu der in meinem Forschungsprojekt verwendeten methodischen Vorgehensweise auf. Der o.g. Untersuchungsbereich in meinem Forschungsprojekt

---

<sup>553</sup> Kleining, G. (1986): Das qualitative Experiment. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Nr. 38, 724. In: Mayring (1996), 42-43.

<sup>554</sup> Mayring (1996), 43.

betrifft den Unterrichtsversuch mit allen ihn konstituierenden Bestandteilen. Das sind im Einzelnen: die Subjekte im Unterricht, gemeint sind der Lehrer und die Schüler, einzeln und in der Gruppe; die Objekte, das sind die speziellen Unterrichtsthemen, wie z.B. die Erarbeitung eines instrumentalen Trios durch das Probieren unterschiedlicher stilistischer Variationen; das ist die Interaktion der Subjekte im Unterricht, die durch die gemeinsame Arbeit am Objekt konstituiert wird.

Andererseits konstituiert die Interaktion der teilnehmenden Subjekte aber auch die Unterrichtssituation als Unterricht, indem zwischen den teilnehmenden Subjekten eine Art permanenter, stiller Übereinkunft getroffen wird. Dieses Faktum ist für einen partnerschaftlichen Unterricht sehr wichtig, weil er den teilnehmenden Subjekten ihre Rollenidentifikation im Interaktionsgefüge der gemeinsam als Unterricht definierten Zusammenkunft ermöglicht. Die Qualität der Interaktion definiert sich nicht nur über die Konversation in Sprache, zum Beispiel in Form des Unterrichtsgesprächs oder der Schülerkommunikation untereinander, die unterrichtsfremde Themen miteinschließt, sondern auch über die Körpersprache. Die sich durch Gestik, Mimik und Bewegung ausdrückende Körpersprache ist in einem wahrnehmungszentrierten Unterricht von besonderer Bedeutung, da die Schüler für diese körperlichen Interaktionsvorgänge sensibilisiert sind.

Für den Lehrer bedeutet das, dass er bezogen auf seine eigene körperbezogene Kommunikation, wie auf die körperbezogenen Signale der Schüler als Individuen oder in der Gruppe sensibilisiert sein muss. Der spielerische Umgang mit bewusst einbezogener, körperlicher Interaktion beim gemeinsamen Musizieren eröffnet einen nicht sprachlichen Austausch über das Objekt im Unterricht. Der Aspekt eines vom Hören geleiteten Musizierens unterstützt diese Arbeit, weil die Musiker besser aufeinander reagieren können, indem sie sich sehen und ohne Notenmaterial agieren können. Die weiteren die Unterrichtssituation konstituierende Elemente, die folglich ebenfalls zum Untersuchungsbereich gehören, umfassen:

1. Aspekte des fest vorgegebenen, äußeren Rahmens (des nach TZI benannten „Globe“) und
2. den inhaltlichen Kontext als musikpädagogisches Forschungsprojekt. Das beinhaltet beispielsweise:
  - a. die Auswahl und personelle Zusammensetzung der Versuchsgruppe,
  - b. die speziell mit dem Forschungsprojekt zusammenhängenden, an die Schüler weitergegebenen Informationen (z.B. Zeitpläne und Erläuterungen zum Ablauf der Untersuchung)

- c. die mit der Zeitstruktur der Datenerhebung verbundenen Interviewphasen und Gruppendiskussionen, später als Feedbacks bzw. Reflexionen (in der Phase der Hauptuntersuchung) und Stellungnahmen (in der Schlussphase) zu den vorläufigen Untersuchungsergebnissen,
- d. die Möglichkeit einer freieren, spontaneren Zeitgestaltung des Unterrichts als beispielsweise in einem festen, institutionellen Rahmen und
- e. die für die Probanden freiwillige, kostenfreie Teilnahme am Unterricht. (Die Teilnahme an dem Unterrichtsversuch setzte allerdings für manche Probanden eine weitere Anreise voraus, wobei ich in Hinblick auf den Unterrichtsort versucht habe, für alle Probanden eine einvernehmliche Lösung zu finden.)

Der kontrollierte, gegenstandsadäquate Eingriff in den Untersuchungsbereich besteht auf der Objektebene in dem schwerpunktmäßigen Einbezug der schon mehrfach erwähnten Lernfelder: Musizieren vom Hören geleitet und der Praxis integrativer Bewegungslehren. Warum hier von einem kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich die Rede sein kann, wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass der schwerpunktmäßige Einbezug der beiden o.g. Lernfelder in einen „alltäglichen“ Instrumentalunterricht wenn überhaupt, dann nur am Rande oder in zeitlich begrenzten, musikpädagogischen Projekten stattfindet.

Oft werden die beiden Lernfelder getrennt, in spezielle Fachbereiche verlegt, und so vom Kernbereich des klassischen Instrumentalunterrichts oder Ensemblesmusizierens getrennt. Als Beispiele sind hier zu nennen: die Einbeziehung eines vom Hören geleiteten Musizierens in den Bereich der Jazzimprovisation, zugehörig zum Fachbereich „populäre Musik“ und mittlerweile an vielen musikpädagogischen Instituten etabliert, oder die Vermittlung von Körperwahrnehmungslehren (wie z.B. Feldenkraismethode oder Tai Chi Chuan) als eigenes Unterrichtsfach an Musikschulen oder an den Musikhochschulen als eine Art freiwilliges Ergänzungsfach zum Kernunterricht.

Insofern ist die direkte An- bzw. Einbindung dieser Lernfelder an / in den Instrumentalunterricht unter Einbeziehung musikdidaktischer Überlegungen bezüglich des methodischen Vorgehens aus der Sicht der Probanden ein kontrollierter, gegenstandsadäquater Eingriff in den Untersuchungsbereich. In den Stellungnahmen der Probanden zu den Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung wird der Unterricht aus der Untersuchung explizit dem „klassischen Unterricht“ gegenübergestellt und als „eine andere Form des Unterrichtens“ bzw. als „Bereicherung, Ergänzung

oder Anreicherung des klassischen Unterrichts“ bezeichnet.<sup>555</sup> Im Gegensatz hierzu ist aus der subjektiven Sicht von Probandin A „klassischer Unterricht, also nur Instrumentalunterricht nicht so abwechslungsreich, nicht so komplex.“<sup>556</sup>

Mit der Einbeziehung der beiden Lernfelder als einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich erfolgt aber nicht nur ein Eingriff auf der Objektebene, sondern auch auf der Subjektebene. Das betrifft einerseits die Subjekte als Individuen (nach TZI mit „Ich“ benannt), andererseits die Subjekte durch die gemeinsame Arbeit am Objekt als Gruppe (nach TZI als „Wir“ bezeichnet) verbunden. Bezogen auf die Forschungsperspektive des qualitativen Experiments geht es darum,

"unter möglichst natürlichen Bedingungen Veränderungen hervorzu-  
bringen, die Rückschlüsse auf dessen Struktur zulassen." <sup>557</sup>

Allerdings ging es mir in meinem Forschungsprojekt nicht in erster Linie darum, auf der Subjektebene Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Struktur zu ziehen, beispielsweise in Form einer psychoanalytischen Betrachtung oder Ähnlichem. Die mit diesem Eingriff einhergehenden Veränderungen auf der Subjektebene und die daraus gewonnenen Erhebungsdaten stehen deshalb im Mittelpunkt meines Forschungsprojekts, weil ich mittels der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Daten die pädagogische Konzeption dieses Unterrichts wissenschaftlich validieren möchte.

Ich habe mich bemüht, einen handlungsorientierten, praxistauglichen Unterrichtsansatz zu erarbeiten und gemeinsam mit den Probanden in die Praxis umzusetzen und während der Untersuchung neu auftauchende Aspekte möglichst zeitnah in eine veränderte Praxis umzusetzen. Der Grundgedanke der praxisverändernden Umsetzung ist ein Leitgedanke der offenen Handlungsforschung.

"Diese Art von Forschung soll also ihre Ergebnisse bereits im Forschungsprozess in die Praxis umsetzen, als Wissenschaft in die Praxis verändernd eingreifen. Dies ist nur legitim in einer gleichberechtigten Beziehung zwischen Forschern und Praktikern bzw. Betroffenen. Die von der Forschung Betroffenen sind innerhalb von Handlungsforschung nicht Versuchspersonen, Objekte, sondern Partner,

---

<sup>555</sup> Stellungnahmen II der Probanden zu den Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung, D in 32 u. 40, B in 39.

<sup>556</sup> Stellungnahmen I der Probanden zu den Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung, A in 2.

<sup>557</sup> Mayring (1996), 43.



Subjekte. Forscher und Praktiker sind im stetigen gleichberechtigten und herrschaftsfreien Austausch, im Diskurs begriffen." <sup>558</sup>

### 3.8.3.1. Die Probanden als Experten

In Abgrenzung zu anderen Forschungsplänen qualitativer Sozialforschung habe ich schon einige grundsätzliche Ansatzpunkte genannt, die das jeweilige methodische Vorgehen beschreiben und für mein Forschungsprojekt ebenfalls von Bedeutung sind. Ich möchte an dieser Stelle im Rahmen der Diskussion der Handlungsforschung noch einen Gesichtspunkt näher erläutern, der im Rahmen des Forschungsplans der offenen Handlungsforschung eine besondere Rolle spielt. Es geht dabei um die Rolle der Probanden als Experten im Forschungsprozess. In diesem Zusammenhang führe ich hier vier Punkte an, in denen Grundgedanken zum Forschungsplan der offenen Handlungsforschung dargestellt sind. Anhand dieser Punkte möchte ich die grundsätzliche Bedeutung der Rolle der Probanden erläutern:

- "Mit der Handlungsforschung wird ein neues, alternatives Forschungsparadigma in die Sozialwissenschaft eingeführt, in dem kein fest umschriebener Methodenkanon angeboten wird." <sup>559</sup>
- "Handlungsforschung beginnt immer mit Problem- und Zieldefinition und pendelt in ihrem Verlauf zwischen Informationssammlung, Diskurs mit den Betroffenen und praktischen Handlungen." <sup>560</sup>
- "Handlungsforschung zielt darauf ab, dass sich die Kompetenzen aller im gemeinsamen Forschungsprozess erweitern. Für die Betroffenen steigen die Chancen, sich auch faktisch von den vorgegebenen Inhalten und Personen, d.h. von der Expertenkultur, zu emanzipieren." <sup>561</sup>
- "Die „Störungen“ und „Widerstände“, die bei jedwedem Feldkontakt auf Seiten aller Interaktionsbeteiligten entstehen, muss die Handlungsforschung in ihre selbstreflexive Kontrolle einbeziehen, will sie kritische „Subjektwissenschaft“ sein." <sup>562</sup>

---

<sup>558</sup> Gunz, Josef (1986): Handlungsforschung: Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung. Braunmüller. Wien. In: Mayring (1996), 36.

<sup>559</sup> Gstettner, Peter (1995): Handlungsforschung. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; u.a. (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim, 266.

<sup>560</sup> Mayring (1996), 38.

<sup>561</sup> Gstettner (1995), 268.

<sup>562</sup> Ebenda, 268.

Gerade in den letzten drei Punkten zeigt sich die Bedeutung der Gleichberechtigung zwischen Forscher und Probanden im Konzept des Forschungsplans der offenen Handlungsforschung. Dieser Aspekt der Gleichberechtigung ist meines Erachtens besonders bei der Erprobung neuer pädagogischer Konzepte wichtig, in denen prozessbezogen und wahrnehmungszentriert gearbeitet wird. Dies hat im Wesentlichen zwei Gründe:

1. Der Forscher ist auf die Aussagen bzw. Erklärungen der Probanden bezüglich ihrer Wahrnehmung angewiesen, weil er durch sie etwas über die aktuelle Wahrnehmungssituation erfährt und auf der subjektiven Ebene Erklärungen für bestimmte Handlungsweisen erhält.
2. Der Forscher kann seine Beobachtungen von außen mit der subjektiven Wahrnehmung der Probanden abstimmen, um auf diese Weise den weiteren Fortgang des Lernprozesses planen und einen adäquaten Handlungs- bzw. Erfahrungsraum konstituieren zu können. Dabei wird der o.g. Punkt betreffend der Berücksichtigung von Störungen und Widerständen für den Forschungsprozess insofern bedeutend, als dass sich diese "Störfaktoren" mitunter als Wendemarken auf dem Forschungsweg herausstellen und Neues zutage bringen.

An dieser Stelle ergibt sich auch eine Parallele in einer Vorgehensweise, die sich am Konzept des Forschungsplans der offenen Handlungsforschung orientiert, zur Berücksichtigung des Störungspostulats aus der Themenzentrierten Interaktion: „Störungen und Betroffenheit haben Vorrang.“<sup>563</sup>

Die Probanden sind die eigentlichen Experten in erziehungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben, die sich auf oben genannte Konzepte stützen und als Grundlage auf die Methoden der qualitativen Sozialforschung zurückgreifen. Der Forscher wird zum Begleiter und Gesprächspartner während der Untersuchung. Im Dialog mit den Probanden entwickelt er seine Kompetenzen weiter, indem er sein Vorgehen einer eingehenden Reflexion unterzieht und sein methodisches Repertoire modifiziert bzw. erweitert.

### 3.8.3.2. Die vier Grundregeln qualitativer Forschung bei Experimenten

Gerhard Kleining stellt vier Grundregeln qualitativer Forschung bei Experimenten vor, mit denen das so gefasste qualitative Experiment im Prinzip auf alle sozialwissenschaftlichen Themen angewandt werden kann und in

---

<sup>563</sup> Farau/Cohn, (1984), 63.

denen die Anforderungen an den Forscher im qualitativen Forschungsprozess deutlich werden:

1. Der Forscher geht von seinem Vorverständnis aus, soll es aber ändern, falls die Daten dem entgegenstehen.
2. Die Forschungssituation ist zum Beginn der Forschung "offen", sie verändert sich im Forschungsprozess.
3. Die Forschungsperspektiven werden "maximal strukturell variiert", also alle Aspekte, die sich als relevant herausstellen oder angesehen werden, auch die Methoden selbst, und
4. die Daten werden auf Gemeinsamkeiten analysiert, wobei Gemeinsamkeiten als Ähnlichkeit und als (dialektische) Widersprüchlichkeit bestimmt werden.<sup>564</sup>

In Anlehnung an den dritten Punkt der maximalen strukturellen Variation möchte ich den komplexen Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit strukturieren und einige Teilaspekte vorstellen, die hinsichtlich einer Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden, bei der Analyse des erhobenen Datenmaterials wichtig werden.

Findet aus der Sicht der Probanden...

- eine eventuelle Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel statt?
- eine sinnliche, körperbezogene Wahrnehmung dieser Verbesserung statt?
- ein Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit statt?
- eine wechselseitige positive Beeinflussung in der auditiven und der sensomotorischen Wahrnehmung statt?
- eine auffällig unterschiedliche Entwicklung in den Feldern der auditiven bzw. sensomotorischen Wahrnehmungsfähigkeit statt?
- eine Übernahme der Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses statt?

Die Berücksichtigung dieser Fragen wird später in der inhaltsanalytischen Auswertung wie auch im Rahmen der Interpretation der Auswertungsergebnisse eine Rolle spielen.<sup>565</sup>

---

<sup>564</sup> Kleinig, Gerhard (1995): Das qualitative Experiment. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; u.a. (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim, 264.

### 3.8.4. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring als Auswertungsmethode

Die diesem Forschungsprojekt zugrunde liegende Auswertungsmethode orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring.

Der Vorläufer des Analyseverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Inhaltsanalyse, die als kommunikationswissenschaftliche Technik ursprünglich zu Beginn des 20. Jahrhunderts meist als quantitative Inhaltsanalyse zur systematischen Auswertung von Massenmedien in den USA entwickelt wurde. Dabei bestand die Analysetechnik hauptsächlich im Auszählen von Textelementen und bestimmten Motiven im Material. Bzgl. dieses Vorgehens wurde z.B. von J. Ritsert kritisiert, dass die quantitative Inhaltsanalyse vor allem folgende vier Aspekte zu wenig berücksichtigte:

1. den Kontext von Textbestandteilen;
2. latente Sinnstrukturen;
3. markante Einzelfälle;
4. das, was im Text nicht vorkommt.<sup>566</sup>

Mit der Forderung nach einer qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode wurde versucht, die Vorteile der systematischen Vorgehensweisen in der quantitativen Inhaltsanalyse zu nutzen und z.B. in Hinblick auf das jeweilige Untersuchungsziel ebenfalls die oben genannten Punkte mit einzubeziehen.

"Der Ansatzpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, die Vorteile dieser systematischen Technik zu nutzen, ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen. Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitetes am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausfiltert werden sollen."<sup>567</sup>

---

<sup>565</sup> Vergleiche hierzu: Kapitel 3.9.5. „Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse aus dem Einzelunterricht der Pilot- und Hauptphase“.

<sup>566</sup> Ritsert, Jürgen (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt. In: Mayring (1996), 91.

<sup>567</sup> Mayring (1996), 91.

In der heutigen Zeit dient die Inhaltsanalyse des Weiteren nicht nur zur Analyse sprachlichen Materials, sondern ihr Ziel kann z.B. auch die Auswertung musikalischen oder bildlichen Materials sein. Der erste Schritt im praktischen Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Bestimmung bzw. Festlegung des Ausgangsmaterials. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit versuche ich durch die inhaltsanalytische Auswertung des Ausgangsmaterials z.B. etwas in Erfahrung zu bringen über:

- eine eventuelle Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bezüglich des Erlernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel, die durch den Unterrichtsversuch ausgelöst wurde bzw. mit diesem in Zusammenhang steht;
- die Qualität der Konzeption des wahrnehmungszentrierten Unterrichts aus der Untersuchung, in dem die o.g. schwerpunktmäßig einbezogenen ganzheitlichen Lernfelder integriert sind, aus der subjektiven Sicht der Probanden.

Dabei ist mir weiterhin wichtig zu erfahren, ob aus Sicht der Probanden Zusammenhänge zwischen einer Verbesserung des Lernens von Fertigkeiten im Instrumentalspiel und einer durch den Unterricht ausgelösten Verbesserung bzw. Differenzierung von Wahrnehmungskompetenzen bestehen.

Im Verlauf der Auswertung möchte ich auf die drei Grundformen des Interpretierens zurückgreifen, die Philipp Mayring in Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterteilt. Philipp Mayring beschreibt diese drei Grundformen folgendermaßen:

1. Zusammenfassung:  
Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
2. Explikation  
Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausbreitet.
3. Strukturierung  
Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt

durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.<sup>568</sup>

Bei der qualitativen Technik der Zusammenfassung spielt die Kategorienbildung eine große Rolle. Mayring beschreibt dabei zwei Vorgehensweisen. Die eine Vorgehensweise zeichnet sich durch ein streng regelgeleitetes, deduktives, durch theoretische Vorüberlegungen gekennzeichnetes Vorgehen aus.

Dabei wird der Text durch Paraphrasierung des Ursprungstextes Schritt für Schritt auf ein höheres Abstraktionsniveau übertragen. Für diesen Paraphrasierungsvorgang schlägt Philipp Mayring den Einsatz von Makrooperatoren vor, mit denen beispielsweise verstreute Paraphrasen gleichen Inhalts gebündelt, reduziert oder ausgelassen werden. Am Ende dieser Reduktionsphase ist der Ausgangstext in bestimmten Kategorien zusammengefasst.

In dem anderen grundlegenden Modell zusammenfassender, qualitativer Inhaltsanalyse werden die Kategorien auf induktive Weise gewonnen.

"Eine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen... Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials."<sup>569</sup>

Die Vorgehensweise bei der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse, in der mit induktiver Kategorienbildung verfahren wird, beschreibt Philipp Mayring folgendermaßen:

- Vorab muss das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden, also ein Selektionskriterium eingeführt werden, das bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll. Die Fragestellung der Analyse gibt dafür die Richtung an.
- Ebenso muss im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt werden.

---

<sup>568</sup> Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. 6. Auflage, 1997. Weinheim, 58.

<sup>569</sup> Mayring (1983), 75.

- Nach dieser Festlegung wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert.
- Wenn das nächste Mal das Selektionskriterium erfüllt ist, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie zu bilden ist.
- Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen.<sup>570</sup>

Ich möchte in meinem Forschungsprojekt das induktive Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse anwenden, weil die subjektive Wahrnehmung der Probanden und die Deutung dieser Wahrnehmung im Zusammenhang z.B. mit der Reflexion der Unterrichtsinhalte im Nachhinein oder innerhalb der Gruppendiskussionen in der Auseinandersetzung mit den anderen Probanden den zentralen Inhalt des auszuwertenden Materials darstellen.

Das bedeutet z.B., dass die Probanden zu durchaus unterschiedlichen Einschätzungen zu bestimmten Themen, die mit den Unterricht direkt oder indirekt zusammenhängen, kommen. Bei einer deduktiven Vorgehensweise würden durch die zunehmende Erhöhung des Abstraktionsniveaus diese unterschiedlichen, individuellen Einschätzungen verloren gehen. Dies wiederum würde dem Grundgedanken des wahrnehmungs-zentrierten, prozessbezogenen, selbstgesteuerten Lernens widersprechen.

Der Widerspruch liegt darin, dass die Probanden während der Arbeit mit wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalten sich gewissermaßen auf eine Entdeckungsreise ihrer Empfindungen und Wahrnehmungen begeben. Die in der anschließenden Reflexion verbalisierten Inhalte dieser Wahrnehmungen sollen als subjektiv bedeutsame Einschätzungen bei der inhaltsanalytischen Auswertung erhalten bleiben. Eine deduktive Kategorienbildung würde auf eine Gleichschaltung unterschiedlicher, individueller Äußerungen über Erfahrungen mit dem Unterricht hinauslaufen und ebenfalls nicht die Realität dieses Unterrichtsversuchs widerspiegeln.

In dem Augenblick, in dem das lernende Subjekt selbst Verantwortung für seinen Lernprozess übernimmt, wird es auch zu einer differenzierten, subjektiven Einschätzung der Unterrichtsinhalte kommen und aus dieser Einschätzung heraus Kritik üben oder in anderer Weise durch entsprechende Interaktion Teile seiner Lebenswirklichkeit in den Unterricht einfließen

---

<sup>570</sup> Ebenda, 76.

lassen. Hinzu kommt außerdem, dass die teilnehmenden Probanden an dem Unterrichtsversuch nur unter dem Gesichtspunkt der Einstufung als erwachsene Instrumentalschüler eine homogene Gruppe darstellen. Bei genauerer Betrachtung dieser Gruppe wird jedoch deutlich, dass es sich um eine heterogene Gruppe handelt, in der sich innerhalb des Erwachsenenalters Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Lebensaltern bzw. Lebensabschnitten erkennen lassen. Bezogen auf die musikalischen Biografien besteht ebenfalls eine große Spannweite bezogen auf die unterschiedlichen musikalischen und musikbezogenen Erfahrungen.

In den weiteren Schritten der Auswertung soll es darum gehen, inwieweit diese ganz unterschiedlichen subjektiven Einschätzungen von unterschiedlichen Menschen auf einer übergeordneten Ebene ein und denselben Aspekt nur aus unterschiedlichen Sichtweisen beleuchten. Durch das Zusammentragen unterschiedlicher Meinungen bzw. subjektiver Einschätzungen zu einem übergeordneten Thema möchte ich in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse zu einer Differenzierung der aus dem Untersuchungsgegenstand abgeleiteten Fragestellungen kommen.

An dieser Stelle im Rahmen der Auswertung bietet es sich an, die zweite von Philipp Mayring dargelegte Auswertungsmethode der Explikation einzuführen,

"um zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen zusätzliches Material heranzutragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren. Grundgedanke der Explikation als qualitativer inhaltsanalytischer Technik ist nun, dass genau definiert wird, was an zusätzlichem Material zur Erklärung der Textstelle zugelassen wird." <sup>571</sup>

Auf Grund der Subjektivität der Äußerungen, die sich auf den eigenen Verstehens- und Erfahrungshorizont der Probanden beziehen, wird in meinem Forschungsprojekt bei der Explikation der Kontext, in dem die Äußerung gemacht wurde, zur Erklärung der Bedeutung hinzugezogen. Vor diesem Hintergrund sind z.B. Äußerungen einzelner Probanden in den Gruppendiskussionen durch Hinzunahmen von Äußerungen zu ähnlichen Themenbereichen aus den qualitativen Einzelinterviews (- bzw. aus den Feedbacks der Hauptphase der Untersuchung -) im Zusammenhang besser verständlich interpretierbar. Für die umgekehrte Vorgehensweise gilt das gleiche. In einem Beispiel zum Ablaufmodell explizierender Inhaltsanalyse beschreibt Philipp Mayring sechs Schritte, die mit der Bestimmung der Aus-

---

<sup>571</sup> Ebenda, 77.



wertungseinheit beginnen, sich über eine lexikalisch grammatikalische Definition der Textstelle fortsetzen. Im Anschluss an die Kontextanalyse wird zur Explikation weiteres Material hinzugezogen. Die Zulassung des zusätzlichen Materials kann fortschreitend, angefangen vom engsten Kontext (Auswahl aus dem direkten Textumfeld) bis hin zur Einbeziehung des gesamten Verstehenshintergrund des Interpreten reichen.

"Die weiteste Form einer Kontextanalyse lässt den gesamten Verstehenshintergrund des oder der Interpreten zur Explikation zu. Dies kann bis hin zu freien Assoziationen des Interpreten mit den in der Textstelle angesprochenen Inhalten gehen. In jedem Fall muss bei solchem Explikationsmaterial die Relevanz dieses Materials, der Bezug zur Textstelle genau begründet werden." <sup>572</sup>

Die abschließenden Schritte bestehen darin, aus diesem Material eine Formulierung zu bilden, welche die betreffende Textstelle erklärt, um danach die neue Formulierung an den Ort der zu erklärenden Stelle zu setzen und im Gesamtzusammenhang zu überprüfen, ob eine sinnvolle Explikation erreicht wurde. Die dritte qualitative Technik der Inhaltsanalyse ist die Strukturierung. Diese beschreibt Mayring als die

"wohl zentralste inhaltsanalytische Technik, die zum Ziel hat, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen." <sup>573</sup>

Mayring schlägt dazu ein Verfahren vor, das in drei Schritten vorgeht:

1. Definition der Kategorien  
Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter einer Kategorie fallen.
2. Ankerbeispiele  
Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter einer Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
3. Kodierregeln  
Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.<sup>574</sup>

---

<sup>572</sup> Ebenda, 79.

<sup>573</sup> Ebenda, 83.

<sup>574</sup> Ebenda, 83.

In Anlehnung an die qualitative inhaltsanalytische Strukturierung ist von mir schon in unmittelbarem Zusammenhang mit der Erhebung der Daten in der Hauptphase der Untersuchung eine Strukturierung vorgenommen worden. In einem ersten Arbeitsgang habe ich das Feedback der Probanden schriftlich protokolliert. Das Feedback bezog sich zum einen auf die Inhalte der jeweiligen Unterrichtsstunde und zum anderen auf die von mir vor der Hauptuntersuchung schriftlich formulierten Anhaltspunkte, die Eingang in die Reflexion der Hauptuntersuchung finden sollten.

Anschließend habe ich das protokollierte Material in einem weiteren Arbeitsschritt vorstrukturiert, indem ich die Äußerungen der Probanden, soweit sie z.B. bestimmte Unterrichtsinhalte betrafen, in direkte Beziehung zu diesen gesetzt habe. Dazu habe ich, von mir in Anlehnung an die TZI konzipierte, Protokollformulare benutzt. Die Themen, nach denen diese Strukturierung erfolgte, bezogen sich beispielsweise:

- auf bestimmte, ausdifferenzierte Gebiete der Körperwahrnehmungsaktionen,
- auf den Instrumentalunterrichtsverlauf,
- auf Gruppendynamik und
- auf die Reflexion der Probanden zu diesen Themen.

In zwei weiteren Rubriken bestand für mich als Lehrer bzw. Anleiter die Möglichkeit, meine damals aktuellen, subjektiven Beobachtungen, die in Bezug zur Gruppe und zum „Lehrer-Ich“ (- das betrifft z.B. meine Selbstwahrnehmung in bestimmten Phasen des Unterrichts -) standen, den jeweiligen Rubriken mit den verschiedenen Lernfeldern bzw. den Äußerungen der Probanden dazu, zuzuordnen.

Anhand dieser Protokollformulare lassen sich sehr gut die Wechselwirkungen bzw. Reaktionen zwischen den Subjekten im Unterricht, individuell und in der Gruppe, in Beziehung zum Lerngegenstand, nachvollziehen. Das Ergebnis dieser Strukturierung fand Eingang in die fünf Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung, die ich den Probanden in der Schlussphase mit der Bitte um Stellungnahme vorgelegt habe.

#### 3.8.4.1. Die Vorstellung der Protokollformulare nach TZI

Als Erstes erfolgt hier zunächst die Vorstellung des Protokollformulars, wie ich es in den Einzelstunden der Hauptuntersuchung verwendet habe. Als Beispiel dient hier die Einzelstunde von Proband B vom 13.1.2006 aus der 6. Woche des Unterrichtsversuchs.

Die Form des hier vorgestellten Protokollformulars ist das Ergebnis mehrerer, zuvor vorgenommener Modifikationen von Protokollformularen, die zu Beginn der Studie noch einfacher gestaltet waren. Insbesondere durch die Erweiterung der „Inhalte“ bei den Körperwahrnehmungslektionen und die weitere Unterteilung der Spalte mit dem Titel „Bemerkungen“ in „Bezug zum Schüler“ und „Lehrer-Ich“ hatte sich hier eine Ausdifferenzierung ergeben.

Danach erfolgt eine Erläuterung des Aufbaus und der einzelnen Bestandteile des vorgestellten Protokollformulars. Im Anschluss daran möchte ich kurz auf die Gestaltung der Protokollformulare für die Gruppenstunden eingehen.

## Beispiel für ein Protokollformular

### Protokoll Hauptuntersuchung Einzelstunde

Testperson: B	Ort: VA 4, Universität Essen, alte PH
Datum: 13.1.2006	Besonderes: Proband B kommt verspätet (circa 30 Min.) zur Unterrichtsstunde.
Woche: 6	
Uhrzeit: 12:00 – 13:00	

Inhalte	Verlauf	Bemerkungen	
		Bezug zum Schüler	Lehrer - Ich
1a. Körperwahrnehmungs- lektion (Kwl.)	Einstieg: Frage nach Vorlieben bei den Kwl. – B ist alles recht, so fange ich mit einer Lektion mit 2 Qi Gong Kugeln an. a) 2 Kugeln gegeneinander drehen; b) mit Variationen von re. + li. Hd.; c) Durchgang einzelner Finger. Zwischendurch: Gehmeditation; danach während des Gehens die Kugeln rollen.	B wirkt positiv und gut gelaunt, obwohl sich später herausstellt, dass er müde ist. B strengt sich beim Durchgang (siehe c) mit einzelnen Fingern sehr an.	Zum Globe: Ich hatte Zweifel gehabt, ob B überhaupt noch kommt. Bin ihm aber in keiner Weise böse, weil ein gutes Verhältnis zu ihm besteht und ich dankbar bin, dass er am Unterrichtsversuch teilnimmt.
1b. Musizier- vorbereitende Kwl. (Mkwl.)	Am Tisch: Lektion 17 nach Feldenkrais/Baer mit der re. Hd. beginnend, da sich B mit der linken Hand nach der li. Hand nach der Kwl. angestrengt gefühlt hat. (Mit allen Varianten)		
Material:	Qi Gong Kugeln		
2. Reflexion von B zur Körper- wahrnehmungs- lektion und zur Mkwl.	B: „Das Laufen und das Gefühl in den Fußsohlen schärfen das Bewusstsein für den ganzen Körper.“ B: „Das Rollen der Kugel mit der linken Hand geht immer besser.“ (Allerdings ist die Rotation des Unterarms nach links d.h. gegen den Uhrzeigersinn anstrengend.) B zur Lektion 17: „Das „Gewicht“, das die rechte Hand belastet, ist während der Lektion schwerer geworden.“ B reflektiert, dass er gerade bei schweren Stücken mit der linken Hand mehr Druck gibt als nötig ist, was zur Verkrampfung der Arm- und Schultermuskulatur führt. B bemerkt nach der Kwl. seine Müdigkeit infolge Schlafmangels.	Bei B stellt sich während der Kwl. eine differenzierte Wahrnehmung der Beweglichkeit seiner Hände ein. Diese Feststellung von B bezieht sich auf die Tonübung (Gewichtsübergabe an benachbarte Finger)	

3a. Kwl. im Instr. unter. (IkwL.)	Gewichtsverlagerung der Finger auf einen Bund; Schaukeln mit je zwei Fingern auf verschiedenen Bündeln, auch beispielhaft im Anfangsteil des Choros.	B ist gut vorbereitet und es kommt zu einem guten gemeinsamen Musizieren.	
3b. Instrumental- unterrichts- verlauf	Gemeinsames Musizieren des ganzen Choros; B spielt abwechselnd Melodie und Begleitung (auch mit vertauschten Rollen, bis auf die Melodie im 2. Teil); improvisatorische Versuche, Einzel-elemente der vorbereiteten Bassmelodie zu integrieren.		
Material:	Vorbereitetes Notenblatt mit der Bassmelodie.		
4. Reflexion zum Instrumental- unterrichts- verlauf und zur IkwL.	B: „Im Choro entdeckt man immer noch neue Sachen, es macht Spaß! Ich habe zuhause an Möglichkeiten für die Gestaltung des Fingersatzes genauer gearbeitet. Dabei habe ich die Zielvorstellung gehabt, welcher Fingersatz hat welchen Klang?“		Aufgrund der Verspätung von B gerät die Reflexion ein bisschen unter Zeitdruck. Ich fühle mich dadurch unwohl und werde ihn darauf ansprechen.
5. Hausaufgabe	Begleitung des Choros üben; Melodie aus dem Schlussteil vorbereiten; Integration der Bassmelodie in die eigene Begleitung einbauen.		
Material:	Vorbereitetes Notenblatt mit der Bassmelodie.		
6. Themen Ziele Konsequenzen	B setzt die Griese-Stütze kontinuierlich ein und hat dadurch beim Spielen eine aufrechte Körperhaltung. Es ist wichtig, B in den nächsten Stunden auf seine eigene Wahrnehmung dieser positiven Auswirkung anzusprechen.		

### Erläuterung des Protokollformulars:

In der zweiseitigen Tabelle im Kopf des Formulars werden Teile des so genannten Globe der Unterrichtsstunde benannt. Darin enthalten sind die äußeren Bedingungen der jeweiligen Unterrichtsstunde wie z.B. die Unterrichtszeit und der Unterrichtsort oder besondere Bemerkungen, die den Globe betreffen.

Der Hauptteil des Protokollformulars besteht aus einer Tabelle mit vier Spalten, die mit den drei Überschriften „Inhalte“, „Verlauf“ und den in zwei Spalten aufgeteilten „Bemerkungen“ versehen sind. Die „Bemerkungen“ sind unterteilt in die Spalten mit den Titeln „Bezug zum Schüler“ und „Lehrer-Ich“. Diese werden weiter unten noch erläutert.

In der Spalte mit dem Titel „Inhalte“ erscheinen unter den Ziffern 1. – 6. (teilweise unterteilt in a und b), alle obligatorischen Bestandteile einer Un-

terrichtsstunde gemäß der Anlage des Unterrichtsversuchs und die Reflexion des Probanden zu den Schwerpunktlernfeldern, die dieser im Anschluss an die Unterrichtsstunde im Interview geäußert hat. Bei der Reihenfolge dieser nummerierten Auflistung handelt es sich nicht unbedingt um die chronologische Abfolge der einzelnen Unterrichtsphasen, wie diese tatsächlich in der jeweiligen Unterrichtsstunde stattgefunden haben. Diese Reihenfolge entspringt meiner Intention, den Unterrichtsinhalten die betreffende Reflexion bzw. die Kommentare zu den eigenen Wahrnehmungen und Beobachtungen der Probanden in Bezug auf die Unterrichtsinhalte direkt zuzuordnen bzw. gegenüberzustellen.

Die tatsächliche Abfolge der Unterrichtsphasen entspricht weitgehend den Unterrichtsplänen der jeweiligen Unterrichtsstunden, wie sie beispielhaft in der Synopse der Unterrichtsstunden der Hauptuntersuchung vorgestellt worden sind.<sup>575</sup>

Es folgt hier ein Spiegel mit Erläuterungen zu den „Inhalten“ in der ersten Spalte und dem Verlauf in der zweiten Spalte der Tabelle. Die Nummerierung (1a., 1b. usw.) wurde aus der Tabelle mit übernommen.

1a. Körperwahrnehmungslektion (Kwl.)

Zu diesem Punkt erfolgt unter der Rubrik „Verlauf“ eine kurze Beschreibung der in der jeweiligen Stunde praktizierten Körperwahrnehmungslektion wie sie im ersten Teil<sup>576</sup> dieser Arbeit genau beschrieben worden sind.

1b. Musizievorbereitende Körperwahrnehmungslektion (MkwL.)

Unter diesem Punkt erfolgt unter der Rubrik „Verlauf“ die betreffende Beschreibung der in dieser Stunde durchgeführten auf die Musik oder das Musizieren bezogenen Körperwahrnehmungslektion nach Feldenkrais/Baer.

Bemerkung zu 1a. und 1b.:

Unter der Spalte „Verlauf“ sind die gerade beschriebenen Unterrichtsinhalte nur durch eine gestrichelte Linie getrennt, weil ich sie in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden zusammen durchgeführt habe. Im Anschluss an diese beiden Punkte erfolgt die Zeile mit dem verwendeten Unterrichtsmaterial etc. in den betreffenden Körperwahrnehmungslektionen.

<sup>575</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 6.1.3. „Ein Überblick über den Unterricht aus der Hauptphase des Unterrichtsversuchs“ auf Seite 505 im Anhang dieser Arbeit.

<sup>576</sup> Vergleiche hierzu ebenfalls die im Kapitel 2.2. auf Seite 54 in dieser Arbeit aufgeführten Ausführungen zur Vorstellung und Begründung der Bewegungslehren aus dem Unterrichtsversuch.

2. Der nun folgende Punkt 2. ist durch einen Doppelstrich von den zuvor aufgeführten Körperwahrnehmungslektionen (Kwl. und Mkw.) getrennt. Er enthält die im Interview geäußerte Reflexion der Probanden zu diesen Körperwahrnehmungslektionen. Die hier aufgeführte Reflexion ist oftmals eine kurze Zusammenfassung der handschriftlichen Notizen aus den qualitativen Interviews.
- 3a/b. Erneut durch einen Doppelstrich vom vorherigen getrennt folgen nun die beiden Inhalte: 3a. - Körperwahrnehmungslektion im Instrumentalunterricht (Ikw.) und 3b. - Instrumentalunterrichtsverlauf, die ebenfalls miteinander in Beziehung stehen. In einigen Unterrichtsstunden erfolgten die Ikw. auch an zeitlich späterer Stelle im Instrumentalunterricht. Erneut ist hier auch eine Zeile für das verwendete Unterrichtsmaterial vorgesehen.
4. Unter diesem Punkt, durch einen Doppelstrich vom vorherigen getrennt, ist die Reflexion der Probanden zum Instrumentalunterrichtsverlauf und zur eventuell in dieser Stunde praktizierten Ikw. aufgeführt.
5. In der Zeile unter dem Punkt 5. kann man die in dieser Stunde aufgegebenen Hausaufgaben nachlesen. Diese beziehen sich sowohl auf den Instrumentalunterricht wie auch auf die Körperwahrnehmungslektionen. (In der Zeile für das Unterrichtsmaterial bzw. Hausaufgabenmaterial sind die Materialien aufgeführt, die die Probanden zur Erledigung ihrer Hausaufgaben von mir ausgehändigt bekommen haben.)
6. Die letzte Zeile mit dem Titel „Themen, Ziele, Konsequenzen“ enthält Notizen von mir zu der jeweiligen Stunde, die sich z.B. auf das Forschungsanliegen oder die Unterrichtsinhalte beziehen. Dabei spielte meine Reflexion als Forscher, Lehrer oder Anleiter eine Rolle. Sie enthält gewissermaßen meine Beobachtungen auf die „Sachebene des Unterrichtsversuchs.“ Diese Zeile habe ich das Öfteren im Anschluss an die Abhandlung der übrigen Punkte des Protokolls ausgefüllt.

Die letzte Spalte mit der Überschrift „Bemerkungen“ ist wiederum in zwei Spalten aufgeteilt, die mit den Titeln „Bezug zum Schüler“ und „Lehrer-Ich“ versehen sind. Diese bieten dem Lehrer / Forscher den Raum, um seine Beobachtungen zum „Schüler-Ich“ („Bezug zum Schüler“) und Notizen zur Selbstwahrnehmung („Lehrer-Ich“) eintragen zu können.

Die betreffenden Einträge in diesen Spalten sind den jeweiligen Zeilen mit den Unterrichtsinhalten oder der Reflexion zugeordnet. Auf diese Weise können Beobachtungen, die z.B. in Bezug zum Schüler stehen, ebenfalls

„nonverbale Äußerungen“ des Schülers wie Stimmungen, Gefühle oder körpersprachliche Äußerungen umfassen. Diese nonverbalen Äußerungen lassen möglicherweise die sprachlichen Äußerungen aus den Interviews in einem bestimmten Licht erscheinen und verdeutlichen so unter Umständen den Gehalt einer sprachlichen Äußerung.

Ebenfalls der Selbstwahrnehmungsaspekt, der unter der Rubrik „Lehrer-Ich“ notiert werden kann, findet in dem nach der TZI gestalteten Protokollformular seinen Raum. Hier besteht die Möglichkeit z.B. auch Reflexionen des Lehrers bzw. Forschers zu berücksichtigen, die erst im Nachhinein festgestellt wurden. Auf diese Weise können auch Stimmungen, Gefühle oder bestimmte Gedanken gedeutet werden, die zu bestimmten Entscheidungen im Unterricht geführt haben. Als sehr aufschlussreich könnte sich in diesem Zusammenhang auch ein Vergleich der notierten Beobachtungen in den beiden Spalten erweisen. Hier lassen sich mitunter dynamische Wechselbeziehungen erkennen, die in bestimmten Verhaltensweisen oder gefühlsmäßigen Stimmungen der beiden am Unterrichtsprozess beteiligten Subjekte begründet sind. Wie wirkt sich z.B. eine positive und gut gelaunte Stimmung des Schülers auf das „Lehrer-Ich“ aus? Haben bestimmte Stimmungen und Gefühle des Lehrers wiederum Auswirkungen auf das Verhalten oder die Gefühle des Schülers im Unterricht? Inwieweit ist die Sachebene des Unterrichts von den Gefühlen der beteiligten Subjekte beeinflusst?

Die Eintragungen in diesen Spalten dienen auch der Nachbereitung und Auswertung des Unterrichts. Hier könnten z.B. Probleme auf der Sachebene, die unter Umständen durch Probleme auf der Gefühlsebene mit verursacht worden sind, herausgearbeitet und dann in den nächsten Stunden bearbeitet werden.

Die Vorstellung des Protokollformulars der Gruppenstunden:

Der Aufbau des Protokollformulars für die Gruppenstunden ähnelt im Großen und Ganzen dem des Protokollformulars aus den Einzelstunden. Aufgrund des zeitlichen Umfangs der Gruppenstunden habe ich das Protokollformular auf zwei DIN A4 Seiten ausgedehnt. Die Spalte „Inhalte“ habe ich um die zusätzliche Zeile mit dem Titel „Gruppenprozess, Interaktion, Dynamik“ erweitert, um speziell das Gruppengeschehen dokumentieren zu können. Die Spalte „Bemerkungen“ enthält in der weiteren Aufteilung statt des Titels „Bezug zum Schüler“ aus den Protokollformularen in den Einzelstunden den Titel „Bezug zur Gruppe“. In dieser Spalte habe ich aber nichtsdestoweniger auch meine Beobachtungen zu einzelnen Schülern eingetragen, soweit diese von Belang waren.



### 3.8.5. Erhebungsmethoden aus der Untersuchung

Im vorliegenden Forschungsprojekt habe ich versucht, mit den gewählten Erhebungsmethoden, in diesem Falle den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen, etwas über die Praxistauglichkeit des musikpädagogischen Unterrichtskonzeptes zu erfahren, um so zeitnah Verbesserungen in der Konzeption vornehmen zu können und damit auf Schülerwünsche zu reagieren. Ebenfalls im Fokus der Erhebungsmethoden standen Äußerungen der Probanden über eine eventuelle Veränderung in ihrer subjektiven Wahrnehmung, die aus der Teilnahme an diesem Unterricht resultierten. Insofern sind in den Interviews bzw. Gruppendiskussionen zwei Ebenen angesprochen, die eng miteinander verbunden sind und sich z.B. in Bezug auf die subjektive Wahrnehmung der Probanden nur in der Analyse trennen lassen:

- Die Praxisebene, auf der die Schüler bzw. Probanden sich über die Praxistauglichkeit des Konzepts in der aktiven Rolle als teilnehmende Instrumentalschüler äußern und die Unterrichtserfahrungen aus dem Unterricht der Untersuchung mit vorherigen Erfahrungen aus anderen Unterrichtssituationen oder Unterrichtskonzepten vergleichen. Man könnte diese Ebene auch als Ebene der Wahrnehmung einer „objektiven Wirklichkeit“ aus Sicht der Probanden bezeichnen.
- Die subjektive Wahrnehmungsebene, auf der die Schüler bzw. Probanden sich zu einer eventuell stattfindenden, durch die Teilnahme am Unterricht aus der Untersuchung verursachten Veränderung in ihrer subjektiven Wirklichkeit bzgl. der im Unterricht erlebten Lernprozesse äußern.

Die von mir gewählten Erhebungsverfahren waren das offene, halbstrukturierte Interview in der Pilotphase, das offene, unstandardisierte Interview in Form eines Feedbacks auf drei am Anfang der Hauptuntersuchung gestellte Leitfragen in der Hauptuntersuchung und die Gruppendiskussion, die ich im Folgenden noch genauer beschreiben möchte.

#### 3.8.5.1. Offene Interviews

Der zugrunde liegende Kerngedanke von Erhebungsverfahren in qualitativen Forschungsprojekten ist, dass die Probanden als Experten ihrer subjektiven Wirklichkeit selbst zu Wort kommen können. Das setzt eine große

Sensibilität und auch prinzipielle Offenheit in der Art und Weise der Fragestellung in den qualitativen Interviews voraus. Philipp Mayring unterscheidet in qualitativen Interviews zwischen dem Strukturierungsgrad der Frageformulierungen in den verschiedenen Formen. Ich möchte hier die von mir gewählten Erhebungsformen genauer beschreiben:

Das offene, halbstrukturierte Interview aus der Pilotphase zeichnet sich dadurch aus, dass die Befragten frei (»offen«) antworten können, was ihnen Bezug auf das Thema bedeutsam erscheint.<sup>577</sup> Der Interviewer hat zwar einige vorbereitete Fragen, über deren Beantwortung er etwas von den Probanden im Interview erfahren möchte, er kann jedoch die Fragen und Themen je nach Interviewsituation neu oder verändert formulieren. In dem problemzentrierten Interview<sup>578</sup> ist es beispielsweise so, dass am Anfang so genannte Sondierungsfragen, die als Einstiegsfragen dienen, dem Interviewten die Möglichkeit geben, subjektiv zu gewichten, welche Aspekte des Themas ihm bei der Beantwortung am Herzen liegen. Darüber hinaus gibt es die Leitfadenfragen, die als wesentliche Fragestellungen in einem Interviewleitfaden festgehalten sind und frei formulierte Fragen (»Ad-hoc-Fragen«), die spontan gestellt werden. Die konkreten Fragen zum offenen, halbstrukturierten Interview aus der Pilotphase des Unterrichtsversuchs sind im Fragenkatalog zur Pilotphase aufgeführt.

Während der Pilotphase stellte sich heraus, dass die Eingangsfragen in Bezug auf die Offenheit in der Beantwortung für die Probanden ungünstig formuliert waren. Die Ursache dafür lag in dem großen Umfang der Fragestellungen und der Komplexität der in den Fragen angesprochenen Inhalte. Beides hatte zur Folge, dass die Fragen zudem für die Probanden schwer verständlich waren. Den dadurch auftauchenden Problemen habe ich in den Interviews und Gruppendiskussionen versucht entgegenzuwirken, indem ich zu erkennen gab, dass diese Fragen von mir ungeschickt gestellt worden waren. Daraufhin habe ich z.B. die Fragestellungen genauer erläutert oder an anderer Stelle die Frageinhalte in reduzierter Form gestellt und die Probanden ermuntert, die Fragen nur als ungefähre Orientierung im Hinterkopf zu behalten und sich ansonsten frei über ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen bzgl. des Unterrichts zu äußern.

Im Anschluss an die Pilotphase des Forschungsprojektes habe ich die Fragestellungen nach einer vorläufigen Analyse modifiziert und auf die Aspekte der Bedeutung der Reflexion und der subjektiven Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens für die Lebenswirklichkeit der Probanden fokussiert. Damit in der Hauptuntersuchung ein noch flexiblerer Umgang bzgl.

---

<sup>577</sup> Vergleiche hierzu: Mayring (1996), 49.

<sup>578</sup> Vergleiche hierzu: Mayring (1996), 50 ff.

der Interviewsituationen in den Einzelstunden bzw. Gruppendiskussionen nach den Gruppenstunden gegenüber der Pilotphase möglich war, habe ich die oben genannten Aspekte in drei Leitfragen schriftlich zusammengefasst und den Probanden vor der Hauptuntersuchung ausgeteilt. Während der Untersuchung selbst war es den Probanden freigestellt, in welchem Umfang und zu welchem Zeitpunkt im Unterricht sie auf diese Leitfragen in der offenen Interviewsituation eingehen wollten. Diese Äußerungen konnten von ihrem Charakter her ein sehr kurzes Feedback („Blitzlicht“) oder eine ausführliche Reflexion sein, die beispielsweise Wahrnehmungen und Erfahrungen eines längeren Zeitraums betrafen.

In diesem Zusammenhang hatte ich die Probanden ermuntert, ein Übetagebuch zu führen, in dem sie ihre Erfahrungen mit den Körperwahrnehmungslektionen und dem Musizieren vom Hören geleitet, aufzeichnen sollten. Dadurch wurde es mir als Anleiter und Lehrer in Einzelfällen erleichtert, im Sinne einer Subjektorientierung auf die verschiedenen Bedürfnisse der Probanden bzgl. der Äußerung zum Unterrichtsgeschehen einzugehen. Beispielsweise äußerten insbesondere die Probanden C und D während der Pilotphase den Wunsch die Phasen des praktischen instrumentalen Unterrichts im Einzelunterricht flexibel zu verlängern. Eine zeitliche Verlängerung dieser Unterrichtsphase hatte auf der anderen Seite z.B. eine Verkürzung der Zeitdauern für die musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektionen oder die offenen, unstandardisierten Interviews zur Folge.

Die offenen Interviews bzw. Gruppendiskussionen der Pilotphase und der Schlussphase habe ich mit dem Kassettenrecorder aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ich habe mich dabei an die Regeln zur kommentierten Transkription von W. Kallmeyer und F. Schütze (1976)<sup>579</sup> gehalten.

### 3.8.5.2. Gruppendiskussionen

Als weiteres Erhebungsinstrument neben den qualitativen, offenen Interviews habe ich in meinem Forschungsprojekt auf die Gruppendiskussion zurückgegriffen. Der Vorteil der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode liegt darin, dass bei den Teilnehmern unter Umständen Einstellungen zu bestimmten Themen, Sachverhalten oder Vorgehensweisen zur Sprache kommen, die in den als Einzelgesprächen stattfindenden, offenen Interviews unter Umständen nicht offen geäußert werden.

---

<sup>579</sup> Vergleiche hierzu: Mayring (1996), 71.

"Denn die Erfahrungen zeigen, dass in gut geführten Gruppendiskussionen Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offenlegen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. Solche subjektiven Bedeutungsstrukturen entstehen ja auch im Wesentlichen in sozialen Situationen, in Alltagsdiskussionen. Durch Gruppendiskussionen kann man an so etwas wie öffentliche Meinung, kollektive Einstellungen, Ideologien herankommen." <sup>580</sup>

Die Einführung der Gruppendiskussion als weitere Erhebungsmethode hat sich aus verschiedenen Gründen als vorteilhaft erwiesen. Ein Vorteil war z.B., dass die Teilnehmer der Gruppendiskussion sich aus den vorangegangenen Gruppenunterrichtsstunden kannten und somit das Problem der Gruppenbildung entfiel. Zudem hatte der Einstieg in das Thema der Gruppendiskussion so auch immer einen konkreten, unmittelbaren Handlungsbezug. Da in Zusammenhang mit dem komplexen Untersuchungsgegenstand des Forschungsprojektes sich die Diskussion in der Gruppe auf vielfältigen Themenfeldern bewegte, konnten die Teilnehmer von dem jeweiligen Kenntnisstand der anderen Teilnehmer zu einem bestimmten Thema profitieren. In Bezug darauf konnte ich durch Erläuterungen oder Instruktionen aufgetretene Missverständnisse klären oder z.B. auf Nachfrage Hintergrundwissen zu bestimmten Themenbereichen beisteuern. Während der Diskussion der Teilnehmer fand außerdem ein außerordentlicher Differenzierungsprozess in Bezug auf die in den Stunden vermittelten, ganzheitlichen Lernfelder und den damit ausgelösten Wahrnehmungsprozessen statt. In der Rolle als alleiniger Leiter und Beobachter der Gruppendiskussionen habe ich versucht, mich vor allem auf formale Aspekte der Leitung zu beschränken. In den Gruppendiskussionen der Pilotphase stellte sich aber schnell heraus, dass ich an vielen Stellen sozusagen als Experte für die Schwerpunktlernfelder aus der Untersuchung Informationen beitragen und so auch in gewissem Sinne eine thematische Steuerung übernehmen musste. Ein damit verbundener Vorteil in meiner Rolle als Diskussionsleiter war z.B., dass die Teilnehmer in der zweiten Gruppendiskussion aus der Pilotphase etwas über meine persönlichen Beweggründe bzgl. der Praxis integrativer Bewegungslehren und den Einstieg in das Thema des Forschungsprojektes insgesamt erfuhren. Damit konnte ich eine breitere Grundlage für eine Vertrauensbasis im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes herstellen. Ein Nachteil für die Ausfüllung der Leitungsrolle, der aus dieser persönlichen und damit auch emotionalen Eingebundenheit innerhalb der Lei-

---

<sup>580</sup> Mayring (1996), 58.

tungsfunktion resultierte, war in manchen Fällen die mangelnde Übersicht über den Gesprächsverlauf und die damit einhergehende Dynamik.

So ergaben sich z.B. zwischen den Probanden A und B in den Gruppendiskussionen ausführliche Dialoge, während Proband C zuerst etwas im Hintergrund blieb (z.B. Gruppendiskussion 1, Pilotphase), und sich Proband C erst im weiteren Verlauf Wort und Gehör verschaffte.

Oft hatte ich in den Gruppendiskussionen auch das Gefühl, dass die Diskussion so interessant und ertragreich war, dass sie nicht unterbrochen werden durfte. Das führte dazu, dass in manchen Fällen das eingeplante Zeitbudget für die Gruppendiskussionen überschritten wurde. Die Überziehung des Zeitbudgets und die Problematik des Zeitfaktors in dem wahrnehmungszentrierten, prozessbezogenen Unterricht dieses Forschungsprojektes wurde von Proband C in den Stellungnahmen zu den Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung in der zweiten Gruppendiskussion der Schlussphase explizit kritisiert. Abschließend bin ich jedoch der Meinung, dass die Vorteile für die Einführung der Gruppendiskussionen als zweite Erhebungsmethode neben den offenen Einzelinterviews überwogen haben.

Abschließend möchte ich noch auf die besondere Situation der Erhebung der Daten in der Schlussphase eingehen, die ebenfalls in der Gruppe stattfand. Dabei handelte es sich jeweils um Einzelstellungnahmen der Probanden innerhalb der Gruppe:

- am 11.2.2006 zu den bereits vom Anfang der Hauptuntersuchung an bekannten Fragen, die Eingang in die Reflexion der Hauptuntersuchung finden sollten und
- am 4.3.2006 zu den, an diesem Tage ausgehändigten fünf Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen zur Hauptuntersuchung.

Die Probanden hatten, jeder für sich, in diesen beiden Stunden der Schlussphase 20 Minuten Zeit, um sich Gedanken zu denen ausgehändigten Fragen bzw. Thesen zu machen und ihre Anmerkungen dazu in Stichworten festzulegen. Anschließend wurden diese im Plenum vorgetragen.

Diese Vorgehensweise erschien mir aus zwei Gründen sinnvoll. Die Probanden bekamen in dieser Schlussphase noch einmal Gelegenheit, ihre Gedanken über den Verlauf der seit 14 Wochen andauernden Untersuchung Revue passieren zu lassen und ich hatte die Möglichkeit, von ihnen eine abschließende Stellungnahme zu den fünf Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung zu erhalten und somit diese vorläufigen Ergebnisse zu validieren. Da sich die Probanden untereinander mittlerweile sehr gut kennen gelernt hatten, ergaben sich bei der Durchführung dieser

besonderen Form der Schlussanalyse keine Schwierigkeiten. Zurückblickend kann ich an dieser Stelle sagen, dass diese Form des Abschlusses des empirischen Teil des Forschungsprojektes eine runde Sache war, weil die Probanden die Gelegenheit bekamen, zu meiner vorläufigen Einschätzung der Untersuchungsergebnisse umfassend Stellung zu nehmen und damit für sich die Teilnahme an diesem Projekt formal wie auch emotional abzuschließen.

Sowohl die Gruppendiskussionen wie auch die Stellungnahmen der Probanden in der Schlussphase wurden von mir mit dem Kassettenrekorder aufgezeichnet und danach transkribiert. Sie liegen wie die offenen Interviews als kommentierte Transkriptionen (s.o.) vor.

### **3.9. Der Untersuchungsablauf<sup>581</sup> und die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse**

#### **3.9.1. Die Vorstellung der Pilotphase des Unterrichtsversuchs als qualitatives Forschungsprojekt**

Die Pilotphase diente im Rahmen des Untersuchungsprojekts dazu, die vorliegende Unterrichtskonzeption mit ihrer konstituierenden Struktur und die mit dem komplexen Untersuchungsgegenstand in Verbindung stehenden Interviewfragen aus den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen auf ihre Praxistauglichkeit hin zu testen. Die Erkenntnisse aus den Erfahrungen mit der Pilotphase beeinflussten maßgeblich den weiteren Verlauf des Forschungsprojektes, die Hauptuntersuchung mit der anschließenden Schlussphase.

Zu Beginn der Pilotphase bin ich von folgendem Untersuchungsgegenstand ausgegangen, den ich aus der Zielvorstellung des Forschungsprojektes abgeleitet habe. Die Zielvorstellung ist die Untersuchung einer eventuellen Veränderung der Fähigkeit des Lernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel bei erwachsenen Instrumentalschülern durch:

---

<sup>581</sup> Zur Übersicht über die einzelnen Untersuchungsphasen und ihre Unterscheidung vergleiche die Grafik 1: „Zeit und Struktur des Unterrichtsversuchs“ in Kapitel 3.2.

- die Verfeinerung der subjektiven Wahrnehmung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei Bewegungsprozessen und
- den Prozess des Sich-Einlassens auf die Empfindung des Klanggeschehens als Grundlage für das Bewegungslernen am Musikinstrument.

Den Untersuchungsgegenstand habe ich daraufhin in folgender Frage zusammengefasst:

Findet bei erwachsenen Instrumentalschülern durch die regelmäßige Praxis ausgewählter Bewegungslehren in Verbindung mit einem vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht eine Veränderung hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung bezüglich des Lernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel statt?

Diesen in Frageform formulierten Untersuchungsgegenstand übernahm ich direkt in die Interviewfragen der qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen, die ich weiter unten aufgelistet habe. Damit die Probanden in ihren Antworten nicht nur auf diese Frage eingeschränkt waren, wollte ich mit den weiteren Fragen die Möglichkeit eröffnen, sämtliche Aspekte, die den Probanden sonst noch wichtig erschienen, mit in ihre Stellungnahmen hineinzunehmen. Ich wollte den Probanden eine größtmögliche Offenheit bei der Beantwortung der Fragen in den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen ermöglichen und ihnen trotzdem einige Anhaltspunkte für die Richtung der Beantwortung liefern.

Bereits im Laufe der ersten Gruppendiskussion und der ersten Einzelinterviews jedoch stellte sich heraus, dass die Fragen zu kompliziert formuliert waren, und ich beschränkte mich anschließend darauf, von den Probanden in den folgenden Interviews eine allgemeine Stellungnahme in Form eines Feedbacks zu erhalten. Da die vermittelten Inhalte aus den Körperwahrnehmungslektionen und dem Instrumentalunterricht vom Hören geleitet für die Probanden neu waren, ergaben sich für sie zahlreiche Ansatzpunkte für ein solches Feedback.

Ich habe die weiteren, in dem Fragenkatalog vorformulierten Leitfragen nur als Anhaltspunkte in den Interviews verwendet und je nach Situation auch spontan umformuliert. Gerade in den qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen der Pilotphase war ich für die Probanden nicht nur in der Rolle des interviewenden Forschers, sondern ebenfalls noch in der Rolle des Lehrers bzw. Anleiters. Das hatte zur Folge, dass ich während der qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen als Lehrer in die Inter-

aktionen involviert war. Es wurden direkt und indirekt Fragen von den Probanden an mich gerichtet, die ich auch beantwortete. Darüber hinaus erschien es mir sinnvoll, in Zusammenhang mit den beiden schwerpunktmäßig behandelten Lernfeldern weitere Hintergrundinformationen zu geben. Von der Tendenz her habe ich mich allerdings bemüht, möglichst wenig in den Gesprächsverlauf der Einzelinterviews bzw. Gruppendiskussionen einzugreifen.

Fragenkatalog zum offenen, unstandardisierten Interview innerhalb und zum Abschluss der Pilotphase

Eingangsfragen:

1. Hat sich im Verlaufe der Unterrichtsstunde bedingt durch die Lektion zur Verfeinerung der Wahrnehmung und das Instrumentallernen vom Hören geleitet etwas in Bezug auf dein Musizerverhalten geändert oder hast du keine Veränderung festgestellt?
2. Welche Aspekte, die dir noch wichtig sind oder bedeutsam erscheinen, haben sich im Laufe dieser Zeit gewandelt?

Erläuternder Zusatz zu den Eingangsfragen:

Sämtliche Aspekte, die du nennst, können sich auf alle im Unterricht behandelten Themen oder der Praxis aus den Lektionen der Bewegungslehren während des Untersuchungsverlaufs beziehen.

Modifizierte Eingangsfragen zur Gruppendiskussion 1 in der Pilotphase:

1. Gibt es Aspekte, die euch wichtig sind, die aus dieser Verbindung von Körperwahrnehmungslektionen und Gitarrenspiel im Unterricht resultieren?
2. Hat sich betreffend euere Körperwahrnehmung oder beim Gitarrenspiel etwas verändert?

Erläuternder Zusatz zum Einstieg in die Gruppendiskussion:

Ich bitte euch, bei diesen Themen auch untereinander ins Gespräch zu kommen.

Modifizierte Eingangsfrage zur Gruppendiskussion 2 in der Pilotphase:

Der Musik- und Allgemeinpädagoge Heinrich Jacoby sah seine Hauptaufgabe darin, die in jedem Menschen vorhandenen Entfaltungsmöglichkeiten



aufzuzeigen und erfahrbar zu machen. Er hat sich dabei seinen pädagogischen Zielen auf ganz unterschiedliche Art und Weise immer wieder neu angenähert. Ihm war es besonders wichtig, dass die Menschen, die zu ihm kamen, zu sich fanden, indem sie still und aufnahmebereit wurden. Bewusstheit über den Umgang mit sich selbst und den eigenen Körper sind nach Heinrich Jacoby die Voraussetzungen für diese Aufnahmebereitschaft. Dies war sozusagen das Fundament, auf dem er sein musikpädagogisches Haus errichtete. Moshe Feldenkrais hat sehr viele Lektionen zur Bewusstheit durch Bewegung entwickelt, die sich meiner Meinung nach sehr gut eignen, um systematisch an sich und der Vervollständigung seines Körperbildes zu arbeiten. Ihr habt in den Einzelstunden schon einige seiner Lektionen kennen gelernt. Die Praxis der chinesischen Bewegungslehren aus dem Tai Chi Chuan und Qi Gong eröffnen einen ganz ähnlichen Weg. Ich möchte diese Gruppendiskussion jetzt mit der Frage eröffnen, ob ihr diesen, gerade von mir geschilderten Ansatz von Heinrich Jacoby nachvollziehen könnt?

#### Weitere Leitfragen zum Abschluss der Pilotphase

1. Zum Abschluss dieser Pilotphase interessiert mich noch, ob du mit der äußeren Struktur des Ablaufs der Untersuchung zufrieden warst? Damit meine ich z. B. die Dauer und die Frequenz der Einzel- bzw. Gruppenstunden.
2. Wie hast du die Interviewsituation erlebt? Hast du das Gefühl, dass alles zur Sprache gekommen ist, was dir wichtig war?
3. Wie hast du in den Gruppenstunden die anderen Teilnehmer der Untersuchung erlebt?
4. Bist du mit der Art und Weise des Unterrichts und der Anleitung der Bewegungslektionen zufrieden?
5. Wie hast du mich als Anleiter bzw. Lehrer erlebt?

#### Weitere mögliche Zwischenfragen

1. Fandest du, dass die jeweils ausgewählte Bewegungslektion gut zu deiner Situation gepasst hat?
2. Sind dir Zusammenhänge zwischen den Bewegungslektionen und den Körperbewegungen beim Musizieren deutlich geworden?
3. Haben dir im Unterricht von mir Hinweise gefehlt, die den Zusammenhang zwischen den Bewegungslektionen und den Körperbewegungen am Instrument während des Musizierens verdeutlichen?
4. Hat das durch die Bewegungslektionen ausgelöste Körper- bzw. Ent-

spannungsgefühl dir dabei geholfen, dich im Instrumentalunterricht besser auf den Aspekt des Hörens zu konzentrieren?

5. Hat irgendein Aspekt aus den Bewegungslektionen im darauf folgenden Instrumentalunterricht weitergewirkt?
6. Wie war dein Körpergefühl beim Musizieren im Instrumentalunterricht?

### **3.9.2. Das methodische Vorgehen der inhaltsanalytischen Zusammenfassung bei der Auswertung der Pilotphase**

In einem ersten Materialdurchgang durch das in den Einzelinterviews bzw. Gruppendiskussionen erhobene Material, das in einer kommentierten Transkription vorliegt, habe ich mit verschiedenfarbigen Textmarkern gearbeitet und damit das Material grob vorstrukturiert. Ich wollte mir dadurch einen ersten Überblick über das vorhandene Material schaffen, um herauszufinden inwieweit sich die Probanden in ihren Stellungnahmen bzw. Feedbacks zu den mit dem Untersuchungsgegenstand in Verbindung stehenden Fragestellungen geäußert hatten. Darüber hinaus interessierten mich Äußerungen, die mit den Rahmenbedingungen des Unterrichtsversuchs in Verbindung standen. Dazu gehörten z.B. der organisatorische Ablauf, die Zeitstruktur und Ähnliches. Schließlich habe ich meine eigenen Äußerungen als Interviewer und in der schon oben beschriebenen Rolle als beratender Lehrer gekennzeichnet. Durch die Analyse meiner Fragen und Äußerungen wollte ich möglichen Fehlern auf die Spur kommen, um diese in der Hauptuntersuchung möglichst zu vermeiden. Ich habe versucht in den jeweiligen Stellungnahmen, immer nur die Kernaussagen zu markieren und Wiederholungen oder Ausschmückungen zu einem Thema nicht zu markieren, um so eine Übersichtlichkeit des markierten Materials zu gewährleisten. So ergaben sich folgende globale Kategorien in dem ersten Materialdurchgang.

- Äußerungen, die mit Wahrnehmungsbeobachtungen, insbesondere bezogen auf die Körperwahrnehmungslektionen in Verbindung standen.
- Äußerungen oder Wahrnehmungen, die mit den Inhalten des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts in Verbindung standen oder durch diesen angeregt wurden.
- Äußerungen, in denen Verbindungen / Zusammenhänge zwischen den Körperwahrnehmungslektionen und dem Instrumentalunterricht festgestellt wurden,

- Äußerungen zur Zeitstruktur / Organisation.
- Interviewfragen / Kommentare vom Leiter.
- Äußerungen, die mir interessant erschienen, die ich aber keiner der oben genannten Kategorien zuordnen konnte, wie z.B. die Bedeutung der Reflexion für die Vertiefung / Aufarbeitung von Unterrichtsinhalten

Auf der Grundlage dieser globalen Kategorienbildung habe ich am Ende der Pilotphase eine vorläufige, überblicksartige Auswertung der kommentierten Transkriptionen vorgenommen. Auf der Grundlage dieser Auswertung habe ich Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen in der anschließenden Hauptphase der Untersuchung gezogen.

Im Verlauf der vierzehntägigen Pilotphase hatte sich herausgestellt, dass sich die Probanden in den Einzelinterviews bzw. Gruppendiskussionen nicht direkt zu auffälligen Veränderungen in ihrer Wahrnehmung beispielsweise in Hinblick auf eine Verbesserung des Erlernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel geäußert hatten, wie ich es zu Beginn der Pilotphase erwartet hatte. Am Ende der Hauptuntersuchung hat sich dieser Eindruck jedoch wieder relativiert.

In einem zweiten Materialdurchgang habe ich das vorhandene Material sequenziert, indem ich die Stellungnahmen der Probanden, in denen ein bestimmter Gedankengang zu einem Thema geäußert wurde, durchnummeriert habe. Ein Nummerierungswechsel erfolgte immer dann, wenn ein neuer Gedankengang zu einem Thema auftauchte oder ein Themenwechsel vonstattenging. Unterschiedliche Aspekte eines Themas oder Ergänzungen zu einem Thema habe ich den jeweiligen Nummerierungen mit: z.B. 35, 35a., 35b. usw. zugeordnet.

In den nächsten Arbeitsschritten habe ich unter Berücksichtigung der oben genannten globalen Kategorien versucht, diese weiter zu differenzieren, um zu genaueren Aussagen darüber zu gelangen, wie die Probanden in ihrer subjektiven Wahrnehmung auf bestimmte Unterrichtsinhalte reagieren und z.B. Veränderungen in ihrer Wahrnehmung registrieren, die mit dem Unterricht oder der Reflexion darüber in Zusammenhang stehen. Da in den Gruppendiskussionen bzw. Einzelinterviews auch immer wieder die äußeren Merkmale des Unterrichts (z.B. Zeiteinteilung der Unterrichtsphasen) oder die in den jeweiligen Unterrichtsstunden behandelten Unterrichtsthemen Gegenstand der Stellungnahmen waren, habe ich diese in der analytischen Auswertung berücksichtigt und hierzu eine weitere Gruppe differenzierter Kategorien erhalten.

Als Grundlage der Kategorienbildung dienten mir die wörtlichen Äußerungen der Probanden aus den kommentierten Transkriptionen. Diese sind in

der Auswertungstabelle als Originalzitate den entsprechend nummerierten Sequenzen zugeordnet. In der vierten Spalte der Tabelle habe ich die einzelnen Sequenzen inhaltsanalytisch zusammengefasst. Bei der Auswertung der Gruppendiskussionen habe ich mich außerdem bemüht, den roten Faden des Gesprächsverlaufes nachzuvollziehen und an den betreffenden Stellen die Interaktionsdichte und die Gruppendynamik zu berücksichtigen. Diejenigen Stellungnahmen aus den Einzelinterviews bzw. Gruppendiskussionen, die sich über einen längeren Zeitraum einem Thema beispielsweise in Form einer reinen Deskription des Unterrichtsgeschehens widmeten und insofern keine neuen Aspekte oder Differenzierungen in Bezug auf die Kategorienbildung darstellten, habe ich zusammengefasst und nicht als Originalzitate bei der analytischen Zusammenfassung berücksichtigt.

### **3.9.3. Ergebnis der Auswertung der Pilotphase**

Kurzer Kommentar zu den Entstehungsmodalitäten der vorläufigen Analyse:

Nach dem Abschluss des Unterrichtsversuchs in der Pilotphase konnte ich aufgrund der Kürze der Zeit bis zum Beginn der Hauptphase des Unterrichtsversuchs nur eine vorläufige, übersichtsartige Analyse des Erhebungsmaterials aus der Pilotphase durchführen, um Entscheidungen über eventuelle Veränderungen für die Hauptphase des Unterrichtsversuchs treffen zu können. Grundlage dieser Analyse waren die von mir transkribierten, kommentierten Transkriptionen der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen. Es folgt an dieser Stelle vorläufige Analyse, die als Grundlage für die Anlage und Ausgestaltung des Unterrichtsversuchs der Hauptphase diene.

Die vorläufige Analyse der Pilotphase:

Es lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass sich durch die Kombination aus Körperwahrnehmungsübungen z.B. nach Feldenkrais bzw. aus der altchinesischen Bewegungslehre des Qi Gong und dem vom Hören geleiteten Musizieren nach Heinrich Jacoby eine musikpädagogische Laborsituation ergibt, die es den Probanden ermöglicht, auf individueller Ebene das Lernfeld Instrumental- und Gesangsunterricht neu bzw. verändert in das subjektive Erleben und damit auch in das Lebensumfeld zu integrieren.

Die verwendeten Erhebungsverfahren des teilweise geleiteten, qualitativen Interviews in den Einzelstunden und der Gruppendiskussionen unmittelbar nach den Gruppenunterrichtsstunden haben sich als reflexionsauslösende Instrumente bewährt. Sie wurden von den Probanden nach anfänglichem Zögern sehr gut angenommen.

Es stellt sich an dieser Stelle die zentrale Frage, ob der Reflexionsaspekt und die damit verbundene veränderte subjektive Einstellung zur Thematik eines ganzheitlichen Instrumental- bzw. Gesangsunterrichts unter Berücksichtigung der oben geschilderten Hypothese im Fokus der Hauptuntersuchung stehen sollte.

Das ursprüngliche Anliegen der Hauptuntersuchung, in kurzer Zeit direkt

1. zu einer Veränderung der subjektiven Wahrnehmung des Körperbildes,
2. der Empfindung des Klanggeschehens als Grundlage für das Bewegungslernen am Musikinstrument und damit
3. zu einer Verbesserung der Fähigkeit des Lernens von Fertigkeiten im Instrumentalspiel zu kommen,

hat sich im Verlauf der Pilotphase als problematisch herausgestellt, weil es sich hierbei um Prozesse des Um- bzw. Neulernens von alten, teilweise unbewussten Bewegungsmustern handelt. Für dieses Umlernen wird ein längerer Zeitraum als zwei Wochen benötigt, damit den Probanden eventuell Veränderungen auffallen.

Außerdem ist es schwierig, in einer nur kurzen Zeit von zwei Wochen auf eine objektiv nachweisbare Änderung des Musizierverhaltens, ausgelöst durch die Kombination von Lektionen zu Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen und vom Hören geleiteten Musizieren nach Heinrich Jacoby, schließen zu können. Dazu müssten neben der subjektiven Einschätzung der Probanden zusätzlich objektive Untersuchungsparameter herangezogen werden, die eine Verbesserung der instrumentalen Fertigkeiten und einer damit verbundenen Leistungssteigerung bzgl. z.B. der Fähigkeit der Interpretation von Kompositionen höheren instrumentalen Schwierigkeitsgrades als zu Beginn der Untersuchung, nachweisbar machten.

Künstlerische Leistungen im Sinne einer Leistungsverbesserung bewerten zu wollen erscheint immer fraglich, da diese auch von subjektiven Bewertungskriterien abhängen und sich einer objektiven Messbarkeit oft entziehen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, Maßstäbe und Werkzeuge zur Messung dieser so genannten objektiven Parameter zu entwickeln und in einer solchen Untersuchung anzuwenden.

Auch die Durchführung des qualitativen Forschungsansatzes zur Datenerhebung auf die Eigenwahrnehmung der Probanden zurückzugreifen, erwies sich in der Pilotphase als schwierig. Die Probanden nahmen die eventuell ausgelösten Veränderungen ihres Musizierverhaltens und ihrer Körperwahrnehmung nur indirekt und zum Teil nur auf explizites Nachfragen bzw. die Leitfragen erläuternde Kommentare wahr.

Die Aufnahme der Interpretation bzw. des Spielens des Referenzstückes innerhalb der Untersuchung konnte letztlich nicht als alleiniger Beleg für eine Veränderung, die sich ausschließlich auf die besondere Unterrichtssituation des ganzheitlichen Instrumentalunterrichts gründete, angesehen werden.

### **3.9.4. Schlussfolgerungen aus der Pilotphase in Hinblick auf die Hauptphase der Untersuchung**

Aufgrund der Analyse erscheint eine Diversifizierung und Erweiterung der ursprünglichen zentralen Fragestellungen in der Hauptuntersuchung bei modifizierter Struktur des Erhebungsverfahrens und modifiziertem Untersuchungsdesign in Hinblick auf folgende Aspekte sinnvoll:

Inwieweit führt der in der Untersuchung durchgeführte wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht nach Jacoby / Feldenkrais:

- zu einer vertieften Reflexion über die eigene Befindlichkeit im Unterricht und beim Musizieren?
- zu einer durch die vertiefte Reflexion ausgelöste Integration der als subjektiv belastend empfundenen in der Vergangenheit erlebten eigenen Unterrichtserfahrungen?
- zu einer durch die vertiefte Reflexion ausgelösten Veränderung der subjektiven Theorienbildung eigenen Instrumental- bzw. Gesangsunterrichts unter ganzheitlichen Aspekten?<sup>582</sup>

Die als zentrale Fragestellungen in der Hauptuntersuchung definierten Fragen sind implizit von den Probanden in der Pilotphase schon positiv aufgegriffen worden. Meines Erachtens empfiehlt es sich, in den Interviews der

---

<sup>582</sup> Mit dem Begriff Instrumentalunterricht unter ganzheitlichen Aspekten ist die Kombination der Praxis von Körperwahrnehmungsübungen und dem vom Hören geleiteten Musizieren nach Heinrich Jacoby gemeint.

Untersuchung die verkürzten, etwas modifizierten Leitfragen als Gesprächseinstieg wieder aufzugreifen und anschließend in Hinblick auf die zweite Fragestellung weitere problemzentrierte Fragen neu hinzuzunehmen.

Zum Abschluss der Pilotphase ergaben sich in Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und die qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen in der Hauptphase folgende Änderungen:

1. Die Körperwahrnehmungslektionen im Einzelunterricht wurden an die individuellen Schülerwünsche angepasst. Bei Proband C wurde z.B. die Zeiteinteilung der Unterrichtsinhalte so verändert: Zu Gunsten des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts wurde die Zeitdauer für die Körperwahrnehmungslektionen verringert.
2. Ich habe die im Anschluss an den Einzelunterricht stattfindenden halboffenen Interviews (mit Eingangsfragen) durch offene Interviews (ohne Eingangsfragen) ersetzt. Dadurch konnten die Probanden sich völlig frei äußern. Diese offenen Interviews hatten für die Probanden den Charakter von freien Reflexionsphasen. Als Hilfestellung für diese offenen Interviews bzw. Reflexionsphasen wurde den Probanden einmalig zu Beginn der Hauptphase eine Aufstellung mit Fragen, die als Hilfestellung zur Reflexion dienen sollten, vorgelegt. Darüber hinaus waren ihnen die Themengestaltung, der Zeitpunkt und die Dauer der Reflexion (im Rahmen der Einzelunterrichtsstunde) freigestellt.
3. Aufgrund der Komplexität der Schwerpunktlernfelder im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht soll in den Einzelstunden der Praxisteil direkt mit Hintergrundinformationen verknüpft werden, damit einerseits ein direkter Theorie-Praxis-Bezug gewährleistet ist und in der anschließenden Reflexionsphase, keine weitere Klärung inhaltlicher, auf die Schwerpunktlernfelder bezogener Fragestellungen stattfinden muss.

Um zu einer Einschätzung darüber zu gelangen, ob und in welcher Weise der wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht Auswirkungen auf eine veränderte subjektive Wahrnehmung im Alltag der Probanden hat, sollen die Probanden in den Fragen, die Eingang in die Reflexion ermöglichen sollen, ermutigt werden, in ihrer persönlichen Reflexion auch Themen zur Sprache zu bringen, die Erlebnisse und Wahrnehmungen außerhalb der Unterrichtssituation betreffen. Als Beispiele aus der Praxis sind hier u.a. zu nennen: die Gestaltung des Übealltags oder eine eventuelle Praxis der Bewegungslehren in eigener Regie.

Den Probanden soll empfohlen werden, sich über ihre Wahrnehmungen bzgl. relevanter Auffälligkeiten im Alltag kleine Notizen zumachen, die sie in der nächsten Unterrichtsstunde vortragen können. Dabei soll die jeweilige Unterrichtssituation die Offenheit bieten, subjektiv wichtige Reflexionen zu jedem Zeitpunkt äußern zu dürfen.

Die Gruppenstunden mit den anschließenden Gruppendiskussionen sind nach der Auswertung der Ergebnisse aus der Pilotphase die vom Erkenntnisinteresse der Untersuchung stärker betroffenen Teile, da die Kommunikation durch die Gruppendynamik im Gruppenunterrichtsteil und in der Gruppendiskussion mehrkanalig und dynamisch verläuft. Die Voraussetzung für das Kommunikationsverhalten der Probanden während der Gruppendiskussionen wird durch die unmittelbar vorangehenden Gruppenunterrichtsstunden sehr günstig beeinflusst.

Die Teilnehmer sind in Kontakt mit sich selbst und der Gruppe und können flexibel in der Diskussion auf die Äußerungen der Gesprächspartner eingehen. Sie erleben sich in und von der Gruppe als Individuen, mit unterschiedlichen Biografien und aktuellen Bedürfnissen und Ansichten, getragen. Offene und auch unterschwellige Meinungsverschiedenheiten klären sich und tragen in der Regel zur Vervollständigung inhaltlicher, kognitiver Fragestellungen bzw. Diskussionsthemen bei und sorgen für einen lebhaften Verlauf der Diskussion.

Aus diesem Grunde bietet sich an, in der Konzeption der Schlussphase der Hauptuntersuchung die Probanden in der Gruppe zu Wort kommen zu lassen und Ihnen damit Gelegenheit zu geben, ihre persönliche Einschätzung über den Untersuchungsverlauf und dessen Ergebnisse den anderen Gruppenmitgliedern mitzuteilen und sich somit einer kleinen Öffentlichkeit zu stellen.

In der ersten Stunde der Schlussphase soll ebenfalls auf die den Teilnehmern bekannten Fragen, die Eingang in die Reflexion der Hauptuntersuchung finden sollen, als strukturierendes Werkzeug zurückgegriffen werden. Im Fokus der Beantwortung dieser Fragen wird dann allerdings der Gesamtverlauf der Untersuchung aus der Sicht der Probanden stehen.

Den Abschluss der Untersuchung soll dann die zweite Stunde der Schlussphase bilden, in der wiederum die Probanden nach ihrer subjektiven Einschätzung befragt werden. Einstieg zu dieser Schlussreflexion sollen die Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung mit der Bitte um eine kurze Stellungnahme sein. Diese Thesen sind ein Extrakt der Ergebnisse der gesamten Untersuchung zum Zeitpunkt der Schlussphase und bewusst äußerst knapp formuliert, sodass sich für die Probanden die Gelegenheit bietet, Ergänzungen anzubringen, Fragen zu stellen, Missverständnisse zu klären und Fehler zu korrigieren.



Diese zweite Stunde dient somit der Validierung der vorläufigen Ergebnisse und wird ebenso wie die erste Stunde der Schlussphase aufgezeichnet, um somit einer qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung zur Verfügung zu stehen.

Aufstellung der Fragen, die als Hilfestellung zur Reflexion der Hauptuntersuchung dienten und den Probanden zu Beginn und in der Schlussphase der Hauptuntersuchung vorgelegt wurden:

1. „Denkst du auch außerhalb der Unterrichtsstunden<sup>583</sup> an einzelne Situationen aus dem Einzel- oder Gruppenunterricht der Hauptuntersuchung? Wenn ja, wann und an welche, und was geht dir dabei durch den Kopf?
2. Zu welcher Einschätzung führt die Reflexion der Unterrichtsstunden im Nachhinein? Hier wäre beispielsweise erwähnenswert, ob du in der Reflexion zu einer positiven oder negativen Einschätzung des Unterrichtsgeschehens kommst.
3. Regen dich die Unterrichtsstunden im Alltag eventuell zu Reflexionen an, die über die eigentliche Unterrichtssituation hinausgehen? Ändert sich beispielsweise beim Nachdenken deine Einstellung zum Üben oder zum eigenen Unterrichten?

Es ist nicht nötig, dass du ein Tagebuch über die obigen Punkte führst. Ich fände es aber schön, falls du über die Woche irgendeine Auffälligkeit im Alltag wahrgenommen hast, die die obigen Punkte betrifft, dass du kurz eine Notiz auf ein Blatt Papier mit dem betreffenden Datum machst und die betreffenden Punkte bei der nächsten Reflexion beispielsweise im Einzelunterricht oder auch im Gruppenunterricht erwähnst.“

---

<sup>583</sup> Im Folgenden ist mit den Begriffen “Unterrichtssituation“, “Unterrichtsstunde“ oder “Unterrichtsgeschehen“ immer der vom Hören geleitete Instrumentalunterricht in Kombination mit den Körperwahrnehmungslektionen aus der Hauptuntersuchung gemeint.

### **3.9.5. Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse anhand der Erhebungsdaten aus dem Einzelunterricht der Pilot- und Hauptphase**

In ihren Stellungnahmen berichten die Probanden zum Beispiel über ihre Empfindungen und über Erfahrungen, die Veränderungen ihrer Wahrnehmungen betreffen und die durch den Unterricht oder die Reflexion darüber ausgelöst wurden. Zu Beginn der Analyse habe ich versucht herauszufinden, ob sich die Probanden in ihren Stellungnahmen eventuell zu den Ausgangsfragestellungen geäußert hatten, die ich zum einen durch theoretische Vorüberlegungen aus dem Untersuchungsgegenstand abgeleitet habe und die zum anderen mit den Unterrichtsinhalten bzw. Lernfeldern in Verbindung stehen.

Im Rückgriff auf die Grundregel der „maximalen Strukturierung“<sup>584</sup> bei Experimenten in qualitativer Forschung nach Gerhard Kleining habe ich den Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit durch theoretische Vorüberlegungen strukturiert. Der besseren Übersicht halber greife ich hier noch einmal auf diese sechs Fragen zurück, die ich als Ausgangspunkt der inhaltsanalytischen Zusammenfassung verwendet habe.

Findet bei den Probanden...

1. eine eventuelle Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel statt?
2. eine sinnliche, körperbezogene Wahrnehmung dieser Verbesserung statt?
3. ein Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit statt?
4. eine wechselseitige positive Beeinflussung in der auditiven und der sensomotorischen Wahrnehmung statt?
5. eine auffällige Entwicklung in den Feldern der auditiven bzw. sensomotorischen Wahrnehmungsfähigkeit statt?
6. eine Übernahme der Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses statt?

Diese sechs Fragen bildeten meinen Ausgangspunkt für die inhaltsanalytische Zusammenfassung. Ich habe nun beim ersten Durchgang durch das Erhebungsmaterial diese Fragestellungen für die Formulierung von Kategorien benutzt und diesen auf der Grundlage der Stellungnahmen der Proban-

---

<sup>584</sup> Vergleiche hierzu: Kapitel 3.8.3.2. „Die vier Grundregeln qualitativer Forschung bei Experimenten“.

den weitere hinzugefügt. Diese Kategorien bzw. Metathemen werde ich im Folgenden als die 10 globalen Kategorien bezeichnen. Diese werden auch bei der Darstellung der Ergebnisse eine Rolle spielen.

### **Die zehn globalen Kategorien**

1. Wahrnehmung einer Befindlichkeitsänderung durch die Körperwahrnehmungslektionen
2. Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel
3. Bewusstheit über bewegungsbezogene Lernprozesse
4. Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit
5. Steigerung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau von Körperbewusstsein
6. Wechselseitige Beeinflussung von sensomotorischer und auditiver Wahrnehmung beim Spielen
7. Auswirkungen verbesserter auditiver Wahrnehmung auf das Musizieren
8. Übernahme der Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses
9. Integration der Methoden in die eigene Lebenswelt
10. Bedeutung der Reflexion

Weil ich mich, wie weiter oben schon erläutert, grundsätzlich für eine induktive Vorgehensweise bei der Analyse entschieden hatte und damit bei der weiteren Auswertung die Stellungnahmen bei der Entwicklung von Kategorien / Metathemen einbeziehen wollte, ergaben sich bei den wiederholten Durchgängen durch das Erhebungsmaterial zunehmende Differenzierungen der Ausgangskategorien.

Während dieses Zuordnungsvorgangs habe ich diese zehn Kategorien immer wieder modifiziert und weiterentwickelt, indem ich sie genau auf die Stellungnahmen der Probanden abgestimmt habe. Durch diese Vorgehensweise erhielt ich auf induktivem Weg Differenzierungen und Erweiterungen der Ausgangskategorien, die wesentlich durch die Stellungnahmen der Probanden geprägt sind. Man könnte dieses Verfahren als eine „Evolution der Kategorienbildung auf induktivem Weg“ bezeichnen. Zudem wurden während der Auswertung die entsprechenden Kernaussagen der Probanden im Erhebungsmaterial von mir so gekennzeichnet, dass sie in zusammengefasster Form als Beispiele im Rahmen der Vorstellung der Ergebnisse der Auswertung miteinbezogen werden konnten. Während der Auswertung der Stellungnahmen habe ich außerdem Zitate der Probanden, die bestimmte

Entwicklungspunkte anzeigen oder besonders charakteristisch für Veränderungen in der Wahrnehmung sind, gekennzeichnet. Diese Ergebnisse sind in dem Kapitel „Die Entwicklung der Probanden im Verlauf des Unterrichtsversuchs“ enthalten. Bei der individuellen Darstellung der Entwicklungslinien der Probanden im Verlauf des Unterrichtsversuchs habe ich zum Zwecke der Charakterisierung dabei auf diese Kernzitate der Probanden aus den Interviews zurückgegriffen.

Nach dem Abschluss der Auswertung aller Stellungnahmen aus den Einzelinterviews (einschließlich der transkribierten Interviews aus der Pilotphase) habe ich folgendes Kategoriensystem erhalten, in dem die allermeisten Themen enthalten sind, denen Stellungnahmen der Probanden aus der Reflexion der Einzelstunden zugeordnet werden können:

### **Kategorien / Metathemen auf der Grundlage der Einzelinterviews aus der Pilot- und Hauptphase des Unterrichtsversuchs**

- 1. Wahrnehmung einer Befindlichkeitsänderung durch die Körperwahrnehmungslektionen**
  - a. Entspannung
  - b. Aktivierung
- 2. Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel**
  - a. Sinnliche, körperbezogene Wahrnehmung dieser Verbesserung
- 3. Bewusstheit über bewegungsbezogene Lernprozesse**
  - a. Steuerung, Fortschritt
  - b. "Fortschritt" durch falsche Ausführung (Erkennen bzw. Wahrnehmen von Fehlern als Basis für das Umlernen von falschen Gewohnheiten, übertriebener Ausführung usw.)
- 4. Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf**
  - a. das Gitarrenspiel (vom Hören geleitet)
  - b. das Hören
  - c. die Praxis der Körperwahrnehmungslehren

- 5. Steigerung der Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau von Körperbewusstsein**
  - a. Möglichkeit des Wahrnehmungs-Erkenntnis-Transfers (z.B. Übertrag des Gefühls der Bewegungsästhetik des Tai Chi Chuan auf das Musizieren)
- 6. Wechselseitige Beeinflussung von sensomotorischer und auditiver Wahrnehmung beim Spielen**
- 7. Auswirkungen verbesserter auditiver Wahrnehmung auf das Musizieren (Hören und Spielen)**
- 8. Übernahme der Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses**
  - a. Üben, Wahrnehmen, Analysieren (z.B. Übergestaltung und ganzheitliches Wahrnehmen und Analysieren vom Hören geleitet)
  - b. Entwicklung von Fragestellungen auf der Metaebene bezogen beispielsweise auf das eigene Üben oder Unterrichten
- 9. Integration der Methoden in die eigene Lebenswelt (bewusst / unbewusst), Transfers in andere Bereiche**
  - a. Unterrichtspraxis
  - b. Musizierpraxis
  - c. Sonstiges z.B. im beruflichen oder privaten Bereich
- 10. Bedeutung der Reflexion**
  - a. Klärung
  - b. Reibung
  - c. Schutzfunktion (z. B. im Sinne einer Ablenkung von persönlichen Themen, die ungenannt bleiben sollen)
  - d. Thematisierung / Aufarbeitung von Emotionen / Befindlichkeiten, die in Zusammenhang mit der Teilnahme an dem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht stehen
- 11. Die Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentwicklung**
  - a. Bereitschaft, sich offen in der Reflexion (gegenüber dem Lehrer oder in der Gruppe) zu subjektiven Wahrnehmungen und damit einhergehende Gefühlen, Gedanken usw. zu äußern
  - b. Bereitschaft zu Selbstreflexion

- 12. Sich einlassen auf / Annahme von Inhalte(n) der Untersuchung** (geht mit einer Wertschätzung der vermittelten/ermöglichten Inhalte einher) betreffs
  - a. des vom Hören geleiteten Musizieren
  - b. der Körperwahrnehmungslektionen / Gitarrenstütze (Griese)
  - c. der Reflexion
  - d. der Akzeptanz eines flexiblen Zeitbudgets
  - e. der Studie insgesamt
  
- 13. Nichtannahme von / Nichteinlassen auf Inhalte(n) der Untersuchung** betreffs
  - a. des vom Hören geleiteten Musizierens
  - b. der Körperwahrnehmungslektionen / Gitarrenstütze (Griese)
  - c. der Reflexion
  - d. der Akzeptanz eines flexiblen Zeitbudgets
  
- 14. Deskription des Unterrichtsgeschehens<sup>585</sup>**
  - a. Analyse des Passens bzgl. eigener Erwartungen / Befindlichkeiten
    - i. in Hinblick auf körperliche Bedürfnisse (Körperwahrnehmungslektionen)
    - ii. in Hinblick auf "musikalische" Bedürfnisse
    - iii. in Hinblick auf Verschiedenes wie z.B. Ablenkung / Ausgleich vom beruflichen oder privaten Alltag
    - iv. in Hinblick auf Praktikabilität im Alltag
  
- 15. "Instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektionen (Ikwl.)" / "Musizier vorbereitende Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.)" als zusätzliche, körperbezogene Orientierungshilfen beim Musizieren**
  - a. Im Verbund/Zusammenhang mit melodischer oder rhythmischer Analyse (z.B. "Zählen") während des Spielens
  
- 16. Störungen, Blockaden, widrige Umstände aus dem Alltag wirken in den Unterricht**

---

<sup>585</sup> Im Einzelfall werden unterschieden:

Die Inhalte der Konzeption wirken motivierend (unterstützend und fördernd / fordernd) oder die Einnahme einer „Konsumhaltung“ (d.h. biete mir etwas an, das passt und bei dem ich mich nur wenig oder gar nicht einbringen muss).

## **17. Sich erinnern an / Nachdenken über die Unterrichtssituation im Alltag und/oder die Fragen zu Reflexion**

## **18. Aktivierung/Erfrischung, hervorgerufen durch den Unterricht**

Dieses ausdifferenzierte Kategoriensystem wird bei der nachfolgenden Vorstellung der Ergebnisse in Form der zusammengefassten Stellungnahmen der Probanden einfließen. In Bezug auf dieses Kategoriensystem habe ich vier Themenbereiche abgeleitet, die Rückschlüsse auf den Untersuchungsgegenstand zulassen. Diese werden ebenfalls im Kapitel „Die Ergebnisse der Untersuchung nach der Auswertung der Erhebungsdaten“ vorgestellt. Außerdem werde ich im Kapitel „Fazit“ noch einmal auf bestimmte Punkte aus diesem Kategoriensystem zurückgreifen.

### **3.9.6. Die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussionen**

Weil die Probanden besonders in den Gruppendiskussionen der Hauptphase in erster Linie etwas zu den Unterrichtsinhalten, den methodischen Vorgehensweisen und der Unterrichtskonzeption sagten, erweiterte sich der ursprüngliche Fokus<sup>586</sup> der Zielvorstellung der Untersuchung.

Diese Äußerungen beinhalteten z.B. allgemeine Stellungnahmen zu methodischen und didaktischen Vorgehensweisen, Anmerkungen zu konkreten Unterrichtsinhalten der jeweiligen Unterrichtsstunden oder Überlegungen zur Organisations- und Zeitstruktur des Unterrichts in Hinblick auf die Möglichkeit der Durchführung des Unterrichts unter Alltagsbedingungen, beispielsweise in einem institutionellen Rahmen wie der Musikschule. Die Probanden verglichen z.B. unaufgefordert den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht aus der Untersuchung und die daraus resultierenden Erfahrungen mit dem „klassischen“ Instrumentalunterricht, den alle schon aus vorherigen Unterrichtserfahrungen kennen gelernt hatten und der ihnen somit als Vergleichsmaßstab diene.

Aus diesem Grunde habe ich mich bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Erhebungsdaten aus den Gruppendiskussionen zuerst auf die gerade beschriebenen „allgemeinen Stellungnahmen“ zum wahrnehmungszentrierten Unterricht konzentriert und diese durch eine weitergehende Strukturierung geordnet. Eine Vorstrukturierung der Erhebungsdaten war schon im Rah-

---

<sup>586</sup> Der ursprüngliche Fokus war ja auf die durch die Unterrichtsinhalte ausgelösten Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden gerichtet.

men der Protokollierung in der Phase der Nachbereitung des Unterrichts durch die verwendeten Protokollformulare nach TZI erfolgt. Die übergeordneten Kategorien der Strukturierung entsprechen somit den mit Unterstreichung gekennzeichneten „Inhalten“ (Schwerpunktlernfeldern) aus den Protokollformularen<sup>587</sup>:

1. Die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht unterteilt in:
  - a. Körperwahrnehmungslektionen
  - b. musizier vorbereitende Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.)
  - c. instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektionen (IkwL.)
2. Vom Hören geleiteter Instrumentalunterricht

Beim Durchgang durch das vorstrukturierte Erhebungsmaterial habe ich nun die konkreten Kommentare / Kernaussagen der Probanden zu bestimmten bewegungsbezogenen und musikalischen Arbeitsgebieten und methodischen Vorgehensweisen aus der Unterrichtspraxis gesammelt und diesen übergeordneten Kategorien zugeordnet. Für diese Zuordnung gebe ich hier ein Beispiel:

Die folgende Kernaussage eines Probanden:

"Die Körperwahrnehmungslektionen sind gut als Einstieg für den Gruppenprozess, weil sie ein gemeinsames „Im-Fluss-Sein“ bewirken."

fällt unter die übergeordnete Kategorie „Körperwahrnehmungslektionen“. In dieser Kernaussage ist gleichzeitig die subjektive Wahrnehmung des Probanden enthalten, dass dieser die Körperwahrnehmungslektionen als guten Einstieg für den Gruppenprozess empfindet. Er begründet seine, in dieser Äußerung seiner Wahrnehmung enthaltene Aussage damit, dass die Körperwahrnehmungslektionen seines Erachtens ein gemeinsames Gruppenerleben, ein „Im-Fluss-Sein“, befördern. Auf der Grundlage dieser Begründung habe ich aus der Aussage des Probanden das Metathema „Körperwahrnehmungslektionen sind gut zur Vorbereitung der Schüler auf den Unterricht geeignet“ abgeleitet. Bei den weiteren Durchgängen durch das Material habe ich in diesem und ähnlichen Fällen Ausschau danach gehalten, ob es weitere Kernaussagen der Probanden zu einem Metathema gibt

---

<sup>587</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.8.4.1. „Die Vorstellung der Protokollformulare nach TZI“.



und ob sich die Probanden in Übereinstimmung oder im Gegensatz zum Gehalt eines Metathemas äußerten. Falls sich weitere begründete und den Zusammenhang sinnvoll ergänzende Äußerungen zu einem Metathema im Erhebungsmaterial finden ließen, wurden diese von mir entsprechend zugeordnet. Ausgehend von den Kernaussagen der Probanden konnte ich im Verlauf der inhaltsanalytischen Strukturierung auf induktivem Weg weitere Metathemen / Kategorien herausfinden, durch die Methoden und pädagogischen Vorgehensweisen charakterisiert wurden. Die Kernaussagen lassen sich auch als kritisches Feed-back der Probanden sehen, in denen wertvolle Hinweise betreffend den Unterricht enthalten sind. Allerdings haben diese Metathemen nicht den Status einer objektiven Aussagen, sondern sind als subjektiv begründete Thesen in Form von aussagekräftigen Themen zu sehen, die meines Erachtens einen sinnvollen Beitrag zur Konzeption des wahrnehmungszentrierten Unterrichts enthalten. Der Wahrheitsgehalt dieser Thesen entspricht den beschriebenen Voraussetzungen, unter denen dieser Unterrichtsversuch durchgeführt, ausgewertet und dargestellt wurde. Weitere Erläuterungen befinden sich im Kapitel über die Darstellung der Ergebnisse nach der Auswertung der Gruppenstunden.

### **3.9.7. Das inhaltsanalytische Vorgehen bei der Auswertung der Erhebungsdaten aus der Schlussphase**

Das Erhebungsmaterial aus der Schlussphase des Unterrichtsversuchs liegt in einer kommentierten Transkription vor. In beiden Fällen handelt es sich nicht um Erhebungsdaten aus Gruppendiskussionen, sondern um Stellungnahmen der Probanden zu den drei Fragen, die Eingang in die Reflexion der Hauptphase<sup>588</sup> finden sollten bzw. zu den fünf Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung<sup>589</sup>. Die Probanden hatten in beiden Stunden 20 Minuten Zeit, um sich über die vorgelegten Reflexionspunkte Gedanken zu machen und dann ihre Überlegungen in Stichworten zu notieren und diese anschließend in der Gruppe vorzutragen.

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung bin ich folgendermaßen vorgegangen. Beim ersten Durchgang durch das Material wurden die jeweiligen Gedankengänge oder geäußerten Wahrnehmungen der Probanden zu einem bestimmten Thema durchnummeriert. Das heißt, sobald der Proband ein neues Thema ansprach, erfolgte eine neue Nummerierung (1, 2 usw.).

---

<sup>588</sup> Diese Fragen befinden sich im Kapitel 3.9.4. „Schlussfolgerungen aus der Pilotphase in Hinblick auf die Hauptphase der Untersuchung“.

<sup>589</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.4.1. „Die Vorstellung der 5 Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung“.

Wurden unterschiedliche Aspekte zu einem Themenkreis geäußert, habe ich die einzelnen Aspekte in der Nummerierung tiefer gestuft (1a, 1b usw.). Beim nächsten Durchgang wurden die entscheidenden Stichworte des jeweiligen Themas in den nummerierten Abschnitten von mir farbig markiert. Auf diese Weise konnte ich nun in einem nächsten Arbeitsgang die Überlegungen der Probanden bestimmten übergeordneten Themenstellungen zuzuordnen. So erhielt ich durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung eine Liste mit Merkmalen der Unterrichtskonzeption, die den Probanden aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus wichtig waren. Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen äußerten sich die Probanden umfassend nicht nur zu ihren Beobachtungen in Hinblick auf die charakteristischen Besonderheiten in der Unterrichtskonzeption und den methodisch-didaktischen Vorgehensweisen, sondern auch zu den Lernbedingungen. Als Beispiele sind hierzu anzuführen die Unterrichtsatmosphäre, die Thematik der flexiblen Zeiteinteilung oder Kommentare zum partnerschaftlichen Lernen und zur Reflexionsphase.

Als Ergebnis der Auswertung habe ich diese besonderen Aspekte zur Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts in einer Liste mit hinzugefügten Kommentaren zusammengestellt, die die zusammengefassten Äußerungen der Probanden enthalten. In dieser Aufstellung habe ich ebenfalls auf Analyseergebnisse der vorherigen Phasen zurückgegriffen, um ein möglichst vollständiges und umfassendes Bild des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts nachzeichnen zu können. Insbesondere in der zweiten Schlussstunde übten die Probanden in den Stellungnahmen zu den fünf Thesen mit den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung auch Kritik an der Konzeption. Einige dieser Kritikpunkte wurden in dieser Arbeit schon einmal im Rahmen der Darstellung der Schlussphase des Unterrichtsversuchs und der Vorstellung der fünf Thesen aufgegriffen. Ich habe dort beispielhaft drei Probanden wörtlich zitiert und ihre Kritik in einen größeren Zusammenhang gestellt.

Bei der noch folgenden Darstellung der Ergebnisse habe ich die Kritik der Probanden an der in den fünf Thesen vorgestellten Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts nicht wörtlich einfließen lassen, sondern in möglichst kurzen Sätzen zusammengefasst und nach Themenstellungen geordnet.

### **3.10. Die Ergebnisse der Untersuchung**

#### **3.10.1. Zusammenfassung der zentralen Daten des Forschungsprojektes**

Im vorliegenden pädagogischen Forschungsprojekt wurde von folgender Annahme ausgegangen: Wenn erwachsene Instrumentalschüler angeleitet werden, schwerpunktmäßig vom Hören her zu musizieren und gleichzeitig durch entsprechend ausgewählte Lektionen ihr Körperbewusstsein zu verfeinern, wird sich möglicherweise innerhalb eines bestimmten Zeitraums eine Veränderung ihrer instrumentalen Fertigkeiten wie auch ihrer Lernkompetenz feststellen lassen.

Die empirische Untersuchung dieser Annahme erfolgte in einem Unterrichtsversuch mit einer Gruppe erwachsener Instrumentalschüler unter Anwendung von Methoden der qualitativen Sozialforschung. Die Dauer des Unterrichtsversuchs umfasste vierzehn Wochen, in denen die Probanden je eine Stunde Einzelunterricht und eine Stunde Gruppenunterricht pro Woche erhielten. Der Ablauf der Untersuchung gliederte sich in eine zweiwöchige Pilotphase, die anschließende Hauptphase und eine abschließende Schlussphase, die eng mit dem Ende der Hauptphase der Untersuchung verknüpft war. Dem Forschungsprojekt lag der Untersuchungsplan der offenen Handlungsforschung zugrunde. Die Datenerhebung erfolgte in qualitativen Interviews bzw. Gruppendiskussionen und wurde unter Berücksichtigung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Durch die Auswahl dieser Methoden war es möglich, während des Forschungsprojektes flexibel auf Veränderungen, die sich in der praktischen Durchführung des Unterrichtsversuchs ergaben, einzugehen und bei der Planung des weiteren Vorgehens zu berücksichtigen. Die Probanden bzw. Schüler des Unterrichtsversuchs wurden in den Interviews bzw. Gruppendiskussionen am Anfang des Forschungsprojektes gebeten, auf eventuelle Veränderungen in ihrer subjektiven Wahrnehmung in Hinblick auf das Lernen von instrumentalen Fertigkeiten zu achten, die aus der Verbindung der oben genannten Lernfelder resultieren und darüber zu berichten.

#### **3.10.2. Einführung in die Darstellung der Ergebnisse**

Im Verlaufe der inhaltsanalytischen Auswertung der Erhebungsdaten entstand aus vielen Mosaiksteinen ein mehrdimensionales Bild des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts und seiner Wirkung auf die sub-

jektive Wahrnehmung der Probanden. In der Auswertung des Einzelunterrichts erhielt ich von den Probanden Zeugnisse über ein verändertes Bewusstsein bzgl. eigenverantwortlichen Lernens. Außerdem ließen sich bei den Probanden z.B. Rückschlüsse auf eine differenzierte Wahrnehmung des Körperbildes ziehen und ein Kompetenzzuwachs im Bereich des vom Hören geleiteten Musizierens feststellen. In den Farben dieses Bildes spiegeln sich ebenfalls individuelle Kritik, Zustimmung und Verbesserungsvorschläge bezüglich der äußeren Merkmale des Unterrichts. Als Ergebnis der empirischen Untersuchung möchte ich aus diesem mehrdimensionalen Bild Einzelaspekte herausfiltern, die differenzierte Aussagen über den ursprünglichen Untersuchungsgegenstand und die damit verbundene Zielvorstellung dieser Studie zulassen.

### **3.10.3. Auswertung der Erhebungsdaten im Einzelunterricht**

Zunächst stelle ich vier übergeordnete Themenbereiche in Frageform vor, zu denen ich nach der inhaltsanalytischen Auswertung der Erhebungsdaten aus den Einzelstunden der Pilot- und Hauptphase bedeutsame Stellungnahmen der Probanden erhalten habe.<sup>590</sup>

#### **Die Themenbereiche 1.-4.**

- 1. Themenbereich: Stellen die Probanden subjektiv eine Veränderung ihres Vorgehens beim Erlernen instrumentaler Fertigkeiten bzw. ihrer Lernkompetenz fest?**
- 2. Themenbereich: Kann als ein weiteres Ergebnis der Studie eine Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bzgl. der Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei differenzierten Bewegungsprozessen festgestellt werden?**
- 3. Gibt es aus der subjektiven Perspektive der Probanden Stellungnahmen, welche sich auf die Bedeutung der Integration der Schwerpunktlernfelder beziehen?**

---

<sup>590</sup> Zum besseren Verständnis möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass diese vier Themenbereiche in Frageform nicht mit den Fragen aus den Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen übereinstimmen.

**4. "Wirkt" der Unterricht mit den in ihm schwerpunktmäßig behandelten / berücksichtigten Lernfeldern aus der subjektiven Sicht der Probanden nach? Haben der Unterricht und die eingesetzten Methoden Eingang in die Lebenswirklichkeit der Probanden gefunden?**

Als Grundlage der Beantwortung dieser vier Themenbereiche in Frageform habe ich in der folgenden systematischen Darstellung der Ergebnisse die in der inhaltsanalytischen Zusammenfassung herausgearbeiteten Stellungnahmen<sup>591</sup> der Probanden verwendet. Diese Stellungnahmen der Probanden werden in der folgenden Darstellung der Ergebnisse aus dem Einzelunterricht den bereits oben vorgestellten zehn globalen Kategorien zugeordnet.

Die Ergebnisse werden wie folgt dargestellt:

Nach der Vorstellung der vier Themenbereiche (fett gedruckt, unter 1. bis 4.) folgen die zugehörigen Kategorien (mit a), b) usw. bezeichnet), teilweise mit Erläuterungen. Den Kategorien sind tiefer gestuft die dazugehörigen zusammengefassten Stellungnahmen<sup>592</sup> (mit i., ii. usw. bezeichnet) der Probanden in Begründungsform zugeordnet. Diese Stellungnahmen der Probanden habe ich jeweils noch einmal in Stichworten zusammengefasst und fett gedruckt dahinter in Klammern gesetzt.

Die vier Themenbereiche sind deshalb von mir in Frageform formuliert, weil sie durch die Zuordnung der passenden Kategorien und entsprechende Erläuterungen dazu beantwortet werden sollen.

In den Reflexionsphasen der Einzelstunden kommen die Probanden häufiger auch auf persönliche Themen zu sprechen, die z.B. auf die Integration der im Unterricht kennen gelernten Methoden in die eigene Lebenswelt hindeuten. Darüber hinaus wird die Möglichkeit zur Reflexion in den Einzelstunden genutzt, um z.B. offen über persönliche Wahrnehmungen zu sprechen, die in Zusammenhang mit der Studie stehen, wohingegen diese Möglichkeit in den Gruppendiskussionen von den Probanden weniger berücksichtigt wird. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse aus den Gruppendiskussionen schließt sich im nächsten Schritt an die Vorstellung der vier Themenbereiche unmittelbar an und ist dort näher erläutert.

---

<sup>591</sup> Die Stellungnahmen der Probanden sind nur an dieser Stelle als Ergebnisse der Untersuchung aufgeführt.

<sup>592</sup> Insbesondere bei der Bearbeitung der Frage zum 4. Themenbereich erscheinen auch wörtliche Zitate der Probanden.

## Vorstellung der vier Themenbereiche als Ergebnis der Auswertung der Erhebungsdaten des Einzelunterrichts

### 1. Themenbereich: Stellen die Probanden in ihrer subjektiven Wahrnehmung eine Veränderung beim Erlernen instrumentaler Fertigkeiten bzw. ihrer Lernkompetenz fest?

Zu folgenden, im Spiegel aufgelisteten Kategorien (Punkte a – d) bzgl. der Beantwortung dieser Frage konnten Stellungnahmen<sup>593</sup> von den Probanden als ausgewählte Beispiele zugeordnet werden:

- a) **Kategorie: Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel**  
 Es wurde eine Verbesserung von Fertigkeiten im Gitarrenspiel festgestellt, die zum einen auf sinnlichen, körperbezogenen Wahrnehmungen beruht und die zum anderen z.B. aufgrund der Reflexion bzgl. des eigenen Fortschritts im Verlauf der Studie resümiert wird.  
 In Bezug auf eine Verbesserung der Fertigkeiten im Gitarrenspiel bedeutet das z.B.:
- i. Dass sich nicht nur kurzfristig, sondern über einen längeren Zeitraum eine Veränderung z.B. als ein Gefühl der Leichtigkeit in der linken Hand beim Spielen einstellt, wodurch musikalische Spielabläufe einfacher werden. (**Verbesserung der Bewegungsabläufe**)
  - ii. Dass sich durch die im Unterricht praktizierten Methoden für den Schüler die Möglichkeit ergibt, selbstständig z.B. beim häuslichen Üben Lösungen für spieltechnische und musikalische Probleme beim Musizieren zu finden. (**Zuwachs an Selbstständigkeit**)
  - iii. Dass sich im Verlauf der Teilnahme am Unterricht der Studie eine deutliche Einstellungsänderung gegenüber den Unterrichtsinhalten und praktizierten Methoden aufgrund der subjektiven Einschätzung, sich musikalisch weiterentwickeln zu haben, abzeichnet. Eine am Anfang kritisch distanzierte bis ablehnende Haltung eines Probanden veränderte sich z.B. zu einer die Methoden und Unterrichtsinhalte annehmenden, zugewandten Haltung. (**Akzeptanz der Un-**

---

<sup>593</sup> Die Stellungnahmen erfolgen in Form zusammengefasster Aussagen, die zur Differenzierung oder Erläuterung der zugeordneten Kategorien dienen.

**terrichtsgegenstände und -methoden in Bezug auf ein verbessertes Selbstbild. "Methoden - Akzeptanz")**

- iv. Dass sich ein vorheriger Eindruck, dass im Verlauf des Unterrichts kein Fortschritt erreicht wurde, nach einer Phase ohne Unterricht und ohne Üben in der subjektiven Wahrnehmung nicht bestätigt<sup>594</sup> und deshalb revidiert wird. **(Differenzierte Wahrnehmung des eigenen Lernfortschritts, Bewältigung von Frustrationen)**
- v. Dass sich im Vergleich vom Anfang zum Ende des Untersuchungszeitraums in der Reflexion eine Veränderung im Selbstbild bzgl. der Einschätzung der eigenen Fertigkeiten im Instrumentalspiel einstellt. **(Entwicklung eines positiven Selbstbildes)**

**b) Kategorie: Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit**

In Bezug auf das Gitarrenspiel bedeutet das z.B.:

- i. Dass durch die Sensibilisierung des Körperbewusstseins eine größere Achtsamkeit bzgl. ungünstiger Bewegungsabläufe, die zu Verkrampfungen oder Schmerzen führen können, entsteht oder dass der Spielapparat durch entsprechende Körperwahrnehmungslektionen auf das Instrumentalspiel gezielt vorbereitet werden kann. **(Sensibilisierung des Körperbewusstseins und eine größere Achtsamkeit bei Bewegungsprozessen während des Gitarrenspiels)**
- ii. Dass sich durch das vom Hören geleitete Musizieren eine intensive / bewusste Beziehung zu gespielter (und gehörter) Musik entwickelt und dass sich durch die Erweiterung der subjektiven Möglichkeiten, Musikstücke bzw. Kompositionen auf unterschiedliche Arten zu erarbeiten und zu interpretieren, eine Motivationssteigerung bzgl. des eigenverantwortlichen Übens und Musizierens einstellt. **(Intensives Musikerleben und Motivationssteigerung beim Üben durch das vom Hören geleitete Musizieren)**

---

<sup>594</sup>. Nach einer Phase ohne Unterricht und ohne Üben wird plötzlich festgestellt, dass sich (entgegen der Erwartung), Fortschritte im Gitarrenspiel eingestellt haben. Diese Fortschritte wurden zuvor in der Phase mit Üben und mit Unterricht subjektiv nicht festgestellt, weil sich z.B. während der Auseinandersetzung mit dem Musizieren vom Hören her Frustrationen über individuelle Defizite eingestellt hatten.

c) **Kategorie: Bewusstheit über bewegungsbezogene Lernprozesse**

In Bezug auf eine Verbesserung in der subjektiven Wahrnehmung des Lernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel bedeutet das z.B.:

- i. Dass es eine Steuerung, einen Fortschritt durch die bewusste Ausführung von Bewegungsprozessen beim Instrumentalspiel gibt, wie z.B. eine bewusst registrierte Gewichtsübertragung von Finger zu Finger bei gleichzeitiger Wahrnehmung der Schwerkraft, um so z.B. den Unterschied zwischen "Lasten" (Ausnützen der Schwerkraft durch den Einsatz des Gewichts größerer Gliedmaßen und Körperteile beim Niederdrücken der Saite mit den Fingern) und "Drücken" (z.B. Einsatz des ermüdenden Zangengriffs<sup>595</sup> beim Niederdrücken der Saite mit den Fingern) zu erspüren. **(Erweiterung der Kompetenzen beim Lernen instrumentaler Fertigkeiten durch die Verfeinerung des Körperbewusstseins)**

d) **Kategorie: Steigerung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau von Körperbewusstsein<sup>596</sup>**

In Bezug auf eine Verbesserung in der subjektiven Wahrnehmung des Lernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel bedeutet das z.B.:

- i. Dass es die Möglichkeit einer qualitativen Steigerung von Wahrnehmungen in der Form eines Wahrnehmungs-Erkenntnis-Transfers gibt, indem z.B. ein Bewusstsein für die Verbindung zwischen der Ästhetik<sup>597</sup> von körperlichen Bewegungsabläufen und klanglicher Ästhetik, wie z.B. bei Tonübungen auf der Gitarre, entsteht. Als ein weiteres Beispiel wird von einem Probanden angeführt, dass es möglich

---

<sup>595</sup> Mit dem Zangengriff ist das Niederdrücken der Saite durch einen gleichzeitigen Pressvorgang zwischen dem betreffenden Finger der Greifhand und dem sich hinter dem Griffbrett befindenden, Daumen gemeint.

<sup>596</sup> Die Kategorie D stellt meines Erachtens eine qualitative Steigerung gegenüber Kategorie C dar, weil übergeordnete Zusammenhänge erkannt werden und eine Transferleistung der wahrgenommenen Erkenntnisse erfolgt.

<sup>597</sup> Mit "Ästhetik" bzw. "ästhetisch" ist hier das "ästhetisch Schöne" gemeint, das wahrzunehmen ist.



sei, das ästhetische und ruhige Körpergefühl aus der Praxis des Tai Chi Chuan auf die Praxis des Gitarrespiels zu übertragen. **(Vertiefung der Wahrnehmung und die Fähigkeit, Zusammenhänge aus unterschiedlichen Bereichen zu erkennen und Erkenntnisse daraus umzusetzen.)**

2. Themenbereich: Kann als ein weiteres Ergebnis der Studie eine Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bzgl. der Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei differenzierten Bewegungsprozessen festgestellt werden, die in Zusammenhang mit dem Unterricht stehen?

Zu folgenden Kategorien (Punkte a – d) bzgl. der Beantwortung dieser Frage konnten Stellungnahmen von den Probanden als ausgewählte Beispiele zugeordnet werden:

a) **Kategorie: Wahrnehmung einer Befindlichkeitsänderung durch die Körperwahrnehmungslektionen**

In Bezug auf eine Verbesserung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bzgl. der Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei differenzierten Bewegungsprozessen bedeutet das z.B.:

- i. Dass durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen eine innere Sammlung / Zentrierung gefördert wird und z.B. für die Probanden die Möglichkeit eröffnet wird, besser mit störenden Gedanken (Ablenkungen usw.) umzugehen. **(Beförderung einer inneren Sammlung / Zentrierung)**
- ii. Dass durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen mit der Vermittlung neuer Erfahrungen in der Körperwahrnehmung eine Erzeugung eines angenehmen, körperlichen Gesamtzustandes stattfinden kann. ("Die Körperwahrnehmungslektion mit Tai Chi Chuan hat mich aufgeweckt. So wach war ich den ganzen Tag noch nicht.") **(Erfrischung von Körper und Geist)**
- iii. Dass durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen eine Entspannung im Sinne des Abbaus von geistigem oder körperlichem Stress stattfinden kann und dadurch eine gute Voraussetzung für die nachfolgende Unterrichtssi-

tuation geschaffen wird. (**Entspannung durch Abbau von geistigem oder körperlichem Stress**)

**b) Kategorie: Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit**

In Bezug auf die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen bedeutet das z.B.:

- i. Dass unterschiedliche Betonungen bestimmter Aspekte in der Ausführung von Körperwahrnehmungslektionen eine Qualitätssteigerung in der Körperwahrnehmung bewirken, so z.B. beim Tai Chi Chuan. (**Qualitätssteigerung in der Körperwahrnehmung**)
- ii. Wenn das Zusammenspiel der Körperteile funktioniert<sup>598</sup>, dann kann z.B. mit einer Lektion (nach Feldenkrais) für die Füße eine Entlastung im Rückenbereich (Linderung von Rückenbeschwerden) bewirkt werden. (**"Zusammenspiel der Körperteile" / Entlastung im Rückenbereich**)
- iii. Dass die Signale des Körpers besser verstanden werden, indem z.B. Verspannungen bewusst werden, die vorher nicht bemerkt wurden und denen dann durch entsprechende Körperwahrnehmungslektionen vorgebeugt oder entgegengewirkt werden kann. (**Bewusstwerdung von Verspannungen**)

**c) Kategorie: Bewusstheit über bewegungsbezogene Lernprozesse**

In Bezug auf eine Verbesserung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bzgl. der Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei differenzierten Bewegungsprozessen bedeutet das:

- i. Dass durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen eine bewusste Steuerung im Sinne einer motorischen Selbstkontrolle bei bewegungsbezogenen Aktivitäten stattfindet und dieser Lernprozess eine günstige

---

<sup>598</sup> Mit dem "Zusammenspiel der Körperteile" ist die Durchlässigkeit von Muskeln, Sehnen und Gelenken während der Bewegungsabläufe in den Körperwahrnehmungslektionen gemeint. Das Gegenteil hierzu ist die Blockade von bestimmten Gelenken oder Teilen der am Bewegungsvorgang beteiligten Muskulatur, durch die z.B. beim entspannten Gehen ein Mitschwingen der Arme verhindert wird.

Grundlage für den Instrumentalunterricht darstellt. (**Fähigkeit zur motorischen Selbstkontrolle als günstige Grundlage für den Instrumentalunterricht**)

- ii. Dass ein "Fortschritt" beim Lernen von Bewegungsabläufen z.B. auch über den Bewusstwerdungsprozess einer zuvor falschen oder ungünstigen Ausführung stattfinden kann. (Das betrifft das Erkennen bzw. Wahrnehmen von Fehlern als Basis für das Umlernen von falschen Gewohnheiten z.B. infolge der "übertriebenen" Ausführung eines Bewegungsablaufs usw.)<sup>599</sup> (**Bewusstwerdungsprozess über zuvor falsche oder ungünstige Ausführungen von Bewegungsabläufen**)

d) **Steigerung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau von Körperbewusstsein**<sup>600</sup>

In Bezug auf eine Verbesserung in der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bzgl. der Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei differenzierten Bewegungsprozessen bedeutet das z.B.:

- i. Dass man durch die Körperwahrnehmungslektionen in eine Sphäre versetzt wird, in der man sich beim Üben auf das Wesentliche / Wenige beschränkt, das dann genauer gemacht wird. Die Möglichkeit des Wahrnehmungs-Erkenntnis-Transfers besteht in der Übernahme dieser Einstellung in den nachfolgenden Instrumentalunterricht. (Siehe hierzu auch Themenbereich 1, Kategorie d): Steigerung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau von Körperbewusstsein hinsichtlich des Lernens von Fertigkeiten im Gitarrenspiel) (**Beschränkung beim Üben auf das "Wesentliche" und Übernahme dieser Einstellung in den Instrumentalunterricht**)

---

<sup>599</sup> Siehe hierzu auch aus 1. Themenbereich, Kategorie b): Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit bezogen auf das Gitarrenspiel. Dort wird z.B. die günstige Auswirkung der Sensibilisierung des Körperbewusstseins bzgl. des Gitarrenspiels beschrieben, indem sich eine größere Achtsamkeit bzgl. ungünstiger Bewegungsabläufe, die in der Folge zu Schmerzen führen können, einstellt.)

<sup>600</sup> Zur näheren Erläuterung der Charakteristik dieser Kategorie bzgl. einer qualitativen Steigerung gegenüber 2. Themenbereich, Kategorie. b) siehe Fußnote zur Kategorie d) im Themenbereich 1.)

- ii. Dass man durch das Kennenlernen der unterschiedlichen Methoden aus den Körperwahrnehmungslehren Kompetenzen darüber gewinnt, wie die Arbeitsweise der unterschiedlichen Methoden ist und welche Methoden individuell zur Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins geeignet erscheinen. **(Kompetenzzuwachs in Bezug auf die Arbeitsweisen mit den unterschiedlichen Methoden)**
- iii. Dass man durch die Körperwahrnehmungslektionen beim Tai Chi Chuan eine innere Gelassenheit entwickeln kann und diese Gelassenheit sich auf das Instrumentalspiel und nicht nur auf das eigentliche Spiel, sondern auch auf den Umgang, die Auseinandersetzung und die Praxis mit dem Instrument und den Unterricht im Alltag übertragen lässt. **(Tai Chi Chuan fördert die innere Gelassenheit, die sich auf den praktischen Umgang mit Instrument und Unterricht übertragen lässt)**
- iv. Dass durch die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen z.B. beim Tai Chi Chuan ein Sinn für das "ästhetisch Schöne" geöffnet werden kann, der den Weg dazu bereitet, diese Ästhetik auf das Musizieren zu übertragen. Es kann ein Bedürfnis dafür entstehen, dass sich z.B. die Tonqualität verbessert und dass das ein Kriterium dafür wird, wie man übt bzw. spielt. **(Schulung des Sinns für das "ästhetisch Schöne" und Transfer auf das Musizieren)**
- v. Dass durch die Körperwahrnehmungslektionen eine Arbeit am Selbstbild stattfindet, indem z.B. über die Bewegungen oder dem „Stand“ aus dem Tai Chi Chuan ein Bewusstwerdungsprozess darüber einsetzt, dass über den Körper Auswirkungen auf die Art der Selbstwahrnehmung und die Psyche stattfinden. Alte Gewohnheiten, die Schutzmechanismen sind, können so abgelegt oder zumindest schrittweise verändert werden. "In vereinzelter Situationen können Gefühle ausgelöst werden, indem durch die Übungen etwas angetastet wird, dessen Ursache in tieferen Schichten der Persönlichkeit zu suchen ist."<sup>601</sup> **(Arbeit am Selbstbild)**

---

<sup>601</sup> Zitat von Proband C im Einzelinterview der Hauptphase. Bzgl. der geschilderten Gefühle könnten Probleme entstehen, die die Kompetenzen des Instrumentallehrers über-

### **3. Gibt es aus der subjektiven Perspektive der Probanden Stellungnahmen, welche sich auf die Bedeutung der Integration der Schwerpunktlernfelder beziehen?**

Bevor an dieser Stelle weitere Kategorien zur Beantwortung dieses Themenbereichs zugeordnet werden, möchte ich kurz darauf hinweisen, dass die Frage nach der Zweckmäßigkeit der Integration der Schwerpunktlernfelder schon in der Beantwortung der oben angeführten Themenbereiche 1. und 2. implizit enthalten ist. Es wird deutlich, dass sich in beiden Themenbereichen Überschneidungen bei den zugeordneten Kategorien ergeben haben. Das hat seine Ursache darin, dass es aus der subjektiven Sicht der Probanden eine Vernetzung zwischen den Lernfeldern des vom Hören geleiteten Musizierens und der Einbeziehung von Lektionen zur Verfeinerung des Körperbewusstseins gibt.

In den nun zuerst folgenden, oben schon angeführten Kategorien tauchen Aspekte der ersten beiden Themenbereiche mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf, die insofern dann ebenso für Themenbereich 3 wirksam werden. Das liegt daran, dass sie die Zusammengehörigkeit bzw. Vernetzung der Schwerpunktlernfelder in der Unterrichtskonzeption unterstreichen.

**Kategorien, die schon im 1. und 2. Themenbereich aufgeführt wurden und ebenfalls für den 3. Themenbereich: "Bedeutung der Integration der Lernfelder" wichtig sind.**

- **Kategorie b) im 1. und 2. Themenbereich / Bewusstwerdungsprozess über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit**
  - Im 1. Themenbereich werden die Körperwahrnehmungslektionen unter Kategorie b) im Punkt i. genannt. So kann die Sensibilisierung des Körperbewusstseins eine größere Achtsamkeit fördern, indem beispielsweise der Spielapparat durch die Körperwahrnehmungslektionen auf das Instrumentalspiel vorbereitet wird, um von vornherein z.B. Verkrampfungen oder Blockaden zu vermeiden. (Anmerkung: Eine Überschneidung ergibt sich auch mit Punkt ii. der Kategorie c): "Bewusstheit über bewegungsbezogene Lernprozesse" aus

---

steigen. Der Lehrer muss im Einzelfall entscheiden, ob dem Schüler angeraten werden soll, sich in diesem Zusammenhang Hilfestellung von psychologisch qualifizierten Personen geben zu lassen.

dem 2. Themenbereich. Dort liegt allerdings die Betonung darauf, dass über den Bewusstwerdungsprozess einer zuvor falschen Ausführung<sup>602</sup> ein Lernfortschritt durch ein Umlernen stattfindet.)

- Im 2. Themenbereich haben die Punkte b) ii. und iii.<sup>603</sup> für den Instrumentalunterricht im Allgemeinen und den Gitarrenunterricht im Besonderen eine eminent wichtige Bedeutung.
- **Kategorie c) im 1. und 2. Themenbereich / Bewusstheit über bewegungsbezogene Lernprozesse**
  - Im 1. Themenbereich werden die Körperwahrnehmungslektionen zwar nicht explizit genannt, jedoch macht das unter Punkt c) i. angeführte Beispiel die direkte Beziehung zwischen den Prinzipien in der Praxis des bewegungsbezogenen Lernens am Instrument und in den Körperwahrnehmungslektionen deutlich. Dabei spielt das Empfinden für die Erdanziehungskraft bei Bewegungsabläufen sowohl beim praktischen Musizieren wie auch in den Bewegungslehren eine große Rolle.
  - Im 2. Themenbereich wird die Beziehung zum Instrumentalunterricht zwar nur im Punkt c) i. (Stichwort: "motorische Selbstkontrolle") explizit genannt, jedoch ist Punkt c) ii., wie oben schon ausgeführt<sup>604</sup>, ebenfalls auf den Instrumentalunterricht anwendbar.
- **Kategorie d) im 1. und 2. Themenbereich / Steigerung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau von Körperbewusstsein**
  - Im 1. Themenbereich werden die Körperwahrnehmungslektionen im Punkt d) i einbezogen (Stichwort: Wahrnehmungs-Erkenntnis-Transfer, siehe auch Themenbereich 2., d), iv.);

---

<sup>602</sup> Ungünstige Ausführungen von Spielbewegungen oder Fehlhaltungen beim Musizieren führen auf Dauer zu einseitiger Belastung von Bindegewebe und Muskulatur und in der Folge zu Schmerzen und Veränderungen im Knochengerüst.

<sup>603</sup> Während des Musizierens für Entlastung im Rückenbereich zu sorgen und sich über Ursachen für körperliche Verspannungen bewusst zu werden, sind wichtige Themen für alle Instrumentalisten.

<sup>604</sup> Siehe Anmerkung zur Kategorie b) im 3. Themenbereich.

- Im 2. Themenbereich wird die Verbindung zum Instrumentalspiel in den Punkten d) i., iii. und iv. angesprochen. Stichworte dazu sind:
  1. Beschränkung beim Üben auf das Wesentliche / Wenige, das dann genauer gemacht wird. (Siehe Themenbereich 2., d), i.)
  2. Entwicklung innerer Gelassenheit als Grundhaltung. (Siehe Themenbereich 2., d), iii.)
  3. Schulung des Sinns für das "ästhetisch Schöne" und Transfer auf das Musizieren. (Siehe Themenbereich 2., d), iv.)

**Es folgen die neuen Kategorien a) und b) zum 3. Themenbereich mit den dazugehörigen Erläuterungen oder Differenzierungen.**

**a) Wechselseitige Beeinflussung von sensomotorischer und auditiver Wahrnehmung**

- i. Die Körperwahrnehmungslektionen verstärken die Sensibilität in der auditiven Wahrnehmung und lösen z.B. die subjektive Empfindung aus, empfänglicher für musikalische Schwingungen im Raum zu sein. **(Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung)**
- ii. Durch die Konzentration auf das Hören und die bewusste Einbeziehung von ganzkörperlicher Bewegung bei der Tonbildung in Verbindung mit der Vorstellung, den ganzen Raum mit Klang auszufüllen, entsteht beim Schüler eine achtsame und tastende Haltung als Einstieg in das Musizieren und die nachfolgenden Unterrichtsinhalte. **(Die Konzentration auf das Hören fördert eine achtsame Haltung als Einstieg in das Musizieren)**
- iii. Die Blues-Stilistik ist für eine Koppelung von ganzkörperlicher Bewegung und Musik (Rhythmus) beim Instrumentalspiel sehr gut geeignet und kann sich in der Praxis z.B. bei didaktisch passender Aufarbeitung spannungslösend auf den Spielapparat auswirken. **(Koppelung von ganzkörperlichen Bewegungen und Musik / Rhythmus durch die Blues - Stilistik)**
- iv. Das vom Hören geleitete Spielen erleichtert die Erarbeitung von unterschiedlichen Möglichkeiten für den Fingersatz unter der Zielvorstellung: Welcher Fingersatz hat welchen

**Klang? (Zielgerichtete Erarbeitung von Fingersätzen durch das vom Hören geleitete Spielen)**

- v. Hören und Bewegungen beim Musizieren beeinflussen sich gegenseitig z.B. bei der Erarbeitung musikalischer Phrasen. "In Zusammenhang mit der Körperbewegung nimmt man die Musik nicht nur mit den Ohren, sondern kinästhetisch mit dem ganzen Körper wahr. Die Musik erzeugt Druck durch innere Bewegung beim Hören, z.B. expressive Musik fordert expressive Bewegung und umgekehrt. Wenn Musik ausdrucksstark ist, dann sollte die Körperbewegung auch stark sein, die wirkenden Kräfte müssen stark sein."<sup>605</sup> **(Die Beziehung zwischen Hören und Bewegungen beim Musizieren am Beispiel der Erarbeitung musikalischer Phrasen)**
- vi. Die Erkenntnis aus der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen lässt sich direkt auf das Musizieren bzw. Üben übertragen und beeinflusst das klangliche Ergebnis. "Beim Spielen des »Slides« (Glissando) beim Blues frage ich mich: Ist das eine glatte, durchgängige Bewegung oder nicht und dabei stelle ich fest, dass die Kombination aus Körperwahrnehmungslektionen und Üben und Hören zusammenhängt. Die Qualität, wie sich das anhört, ist maßgeblich davon beeinflusst, wie durchlässig, durchgängig und »nicht blockiert« die Bewegung ist."<sup>606</sup> **(Die Erkenntnis aus der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen lässt sich direkt auf das Musizieren übertragen)**

**b) Auswirkungen verbesserter auditiver Wahrnehmung auf das Musizieren (Hören und Spielen)**

- i. Durch das freie, vom Hören geleitete Spielen kann sich im Zusammenspiel (im Einzelunterricht mit dem Lehrer, der flexibel und stützend begleitet,) eher ein Gefühl der Sicherheit beim Musizieren einstellen als beim Spielen nach Noten. Es findet eine zunehmende Annäherung an Rhythmus und Melodie der zugrunde liegenden Originalkomposition statt. **(Das vom Hören geleitete Spielen vermittelt ein Gefühl der Sicherheit beim Musizieren)**

<sup>605</sup> Zitat von Proband B aus einer Gruppendiskussion der Hauptphase.

<sup>606</sup> Zitat von Probandin A aus einem Einzelinterview der Hauptphase.



- ii. Durch das freie, vom Hören geleitete Spielen besteht die Möglichkeit, dass Melodien / Musikstücke schneller auswendig gelernt und musikalische Ideen früher praktisch umgesetzt werden als beim Spielen nach Noten. **(Das vom Hören geleitete Spielen kann den Vorgang des Auswendiglernens beschleunigen)**
- iii. Durch das freie, vom Hören geleitete Spielen ergeben sich vielfältige Methoden des Übens zuhause, indem z.B. improvisatorisch mit dem Notenmaterial umgegangen wird und der Schüler für seine eigenen Ansprüche ein passendes Arrangement des Stücks (z.B. Singen der Melodie eines zunächst einfachen Instrumentalstücks zu einer Begleitung nur mit passenden Basstönen oder Akkorden mit den aus dem Stück abgeleiteten Harmonien) entwickeln kann. "Als Klassiker empfinde ich das als musikalischen Befreiungsakt, was wiederum den Spaß an der Musik verstärkt. Das liegt daran, dass man was Eigenes macht, auch wenn es nur ein Ton ist, den man hinzufügt."<sup>607</sup> **(Durch das vom Hören geleitete Spielen ergeben sich vielfältige Übemethoden, z.B. im Bereich der Improvisation)**
- iv. Durch das freie, vom Hören geleitete Spielen ergeben sich vielfältigere Möglichkeiten für ganz persönliche, individuelle Interpretationen eines Instrumentalstücks, indem z.B. persönliche Vorstellungsbilder oder Gefühle ausgedrückt werden. Unterstützend für den Ausdruck ist dabei die ganz- oder teilkörperliche Bewegung zur Musik während des Spielens. Nachdem auf diese Weise das Stück gut kennen gelernt wurde, lässt sich in Zusammenarbeit mit dem Lehrer auch zur stilgetreuen Interpretation zurückfinden. **(Durch das vom Hören geleitete Spielen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für individuelle Interpretationen)**
- v. Durch das freie, vom Hören geleitete Spielen ergeben sich für das mehrstimmige Ensemblesmusizieren Vorteile, weil "dann das musikalische Gefühl das Spielen der Einsätze erleichtert, indem das mehrstimmige Hören bewusster wahrgenommen wird."<sup>608</sup> **(Das vom Hören geleitete Spielen bringt für das mehrstimmige Ensemblesmusizieren Vorteile)**

---

<sup>607</sup> Zitat von Probandin D aus einem Einzelinterview der Hauptphase.

<sup>608</sup> Zitat von Probandin A aus einer Gruppendiskussion der Hauptphase.

**4. Themenbereich: "Wirkt" der Unterricht mit den in ihm schwerpunktmäßig behandelten / berücksichtigten Lernfeldern aus der subjektiven Sicht der Probanden nach? Haben der Unterricht und die eingesetzten Methoden Eingang in die Lebenswirklichkeit der Probanden gefunden?**

Zu folgenden Kategorien bzgl. der Beantwortung dieser Frage konnten Stellungnahmen von den Probanden als ausgewählte Beispiele zugeordnet werden:

**a) Übernahme von eigenen Entscheidungen für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses**

**i. bezogen auf die Bereiche Üben, Wahrnehmen, Analysieren (z.B. Übegestaltung und ganzheitliches Wahrnehmen und Analysieren vom Hören geleitet)**

Die Übernahme der Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses gestaltet sich im vorliegenden Unterrichtsversuch und dem damit verbundenen Üben im Alltag bei den Probandinnen und Probanden individuell. Die Gründe für diese individuelle Ausprägung sind vielfältig und von zahlreichen Bedingungsfaktoren abhängig. So spielen beispielsweise die musikalischen Vorerfahrungen, die soziale, psychische und körperlich-motorische Disposition eine Rolle. Ebenso wichtig sind aber äußere Faktoren wie z.B. die Zeiteinteilung im Zusammenhang mit dem Unterricht und dem häuslichen Üben oder der beruflichen Alltag der Probanden.

An dieser Stelle möchte ich kurz einige Beispiele dafür skizzieren, um deutlich zu machen, dass die Übernahme der Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses nicht darin bestehen kann, die vom Lehrer beabsichtigten bzw. in der Unterrichtskonzeption vorgesehenen Lernziele und methodischen Vorgehensweisen vorbehaltlos zu befolgen.

Es folgt nun ein Beispiel für die Übernahme der Entscheidungskompetenz im Bereich der Körperwahrnehmungslektionen. So äußerte sich z.B. Proband B differenziert in seiner Reflexion zu den musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.) und instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektionen (IkwL.), aufgezeichnet im Protokoll der Hauptuntersuchung zur Einzelstunde in der 9. Woche. Er sag-

te, dass ihm die Lektion mit den Qi-Gong-Kugeln in dieser Stunde zur Vorbereitung auf das Instrumentalspiel gefehlt hat und dass sich das deutlich bei ihm bemerkbar gemacht hat. Durch seinen Kommentar macht er deutlich, dass er die Qi-Gong-Kugel Lektion als wichtigen Faktor für die Vorbereitung auf das Instrumentalspiel wertschätzt. Durch die Unterstreichung dieser Wahrnehmung in seiner Reflexion entscheidet er sich für die Qi-Gong-Kugel Lektion als musizier vorbereitende Körperwahrnehmungslektion und gibt damit indirekt zu verstehen, dass er bereits positive Erfahrungen mit dieser musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektion gemacht hat und sich mit Hilfe der Praxis dieser Methode weitere motorische Fertigkeiten aneignen möchte. Er greift damit in der Unterrichtssituation steuernd in seinen Lernprozess ein, da er weiß, dass seine Äußerungen in der Reflexion bei der weiteren Planung des Unterrichts Berücksichtigung finden.

In Bezug auf die instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion in derselben Unterrichtsstunde äußerte Proband B sich folgendermaßen: „Die Schaukelbewegung finde ich in der Bewegungsgröße übertrieben; fühlt sich ungewohnt an, Bewegungen zu überzeichnen, fremd und nicht organisch.“ Dieser Kommentar von Proband B macht ebenfalls deutlich, dass er bereit ist, die Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses mit zu übernehmen. Er gibt zwar auf der einen Seite zu erkennen, dass er sich mit dieser instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektion nicht besonders wohl gefühlt hat, aber auf der anderen Seite wird deutlich, dass er sich auf diese instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion eingelassen und eine Wirkung erfahren hat. So beschreibt er sie als ungewohnt, überzeichnet, fremd und nicht organisch. Diese genaue Charakterisierung seiner Wahrnehmung deutet auf eine innere Auseinandersetzung während der Ausführung dieser Lektion hin, die weit über ein passives Geschehenlassen ohne innere Beteiligung hinausgeht. Hinzu kommt außerdem noch, dass Proband B von mir nicht aufgefordert wurde, in seiner Reflexion etwas über seine Empfindungen bzgl. dieser instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektion zu berichten, sondern dass er aus eigenem Antrieb etwas über seine Wahrnehmungen hat einfließen lassen. Sehr typisch für das Lernen auf einer bewegungsbezogenen Körperebene ist, dass sich neue Bewegungsabläufe

in der Wahrnehmung des eigenen Körperbildes zuerst oft ungewohnt und eckig anfühlen können. So wird in dieser Äußerung von Proband B klar, dass er diese Lektion nicht prinzipiell ablehnt, sondern dass er sich mit dieser instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektion auf eine neue Körpererfahrung eingelassen hat und damit bei ihm in gewisser Beziehung ein Lernbedarf besteht.

Im Zusammenhang mit den anderen Äußerungen in seiner Reflexion, z.B. in Bezug auf den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht, zu dem er bzgl. der Unterrichtsinhalte und des methodisch - didaktischen Vorgehens deutliche Zustimmung gibt, lässt sich erkennen, dass Proband B sich auf die Unterrichtsinhalte und die Konzeption einlassen kann. Er nimmt die Unterrichtsinhalte an und ist darüber hinaus auch bereit, eigene Entscheidungen für die weitere Planung und Steuerung seines Lernprozesses zu übernehmen. Dies lässt sich deutlich daran ablesen, wie er seine Wahrnehmungen zum Unterrichtsgeschehen in die Reflexion einbringt und wie er gemäß seiner Möglichkeiten auch bereit ist, sich auf Widerstände einzulassen und auf Gebieten, in denen er weiter fortgeschritten ist, entsprechend eigene Lösungswege und übergeordnete Zusammenhänge zu resümieren.

Auf ähnliche Beispiele möchte ich an dieser Stelle der Übersicht halber verzichten und stattdessen nachfolgend unter Punkt a) ii. einen weiteren wichtigen Aspekt vorstellen. Die Fähigkeit zur Übernahme von eigenen Entscheidungen bezüglich des eigenen Lernprozesses hängt eng zusammen mit der Entwicklung von Fragestellungen auf der Metaebene.

- ii. Es folgt hier ein Beispiel zur **Entwicklung von Fragestellungen auf der Metaebene bezogen auf das eigene Üben oder Unterrichten**: Probandin A hatte meiner Bitte entsprochen, sich über eventuelle Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten unter der Woche, die in Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, Notizen zu machen<sup>609</sup>. Während der Untersuchung führte sie mehrmals über einen Wochenzeitraum ein Übetagebuch. In dieses Übetagebuch hatte sie ihre Wahrnehmungen und Alltagserfahrungen mit der Praxis der Körperwahrnehmungslek-

---

<sup>609</sup> Diese Bitte hatte ich zu Beginn der Hauptphase der Untersuchung an alle Probanden/Probandinnen gerichtet. Es ging darum, sich über eventuelle Auffälligkeiten im Alltag, die in Zusammenhang mit der Studie standen, kleine Notizen zu machen.

tionen im Alltag, dem Üben und darüber hinausgehende Gedanken und damit verbundene Empfindungen bzgl. des Unterrichts aus der Studie einfließen lassen. Diese Notizen wurden von ihr in der Reflexionsphase im Einzelunterricht vorgetragen, sodass ich Gelegenheit hatte, diese Notizen in der Auswertung zu berücksichtigen. Sie sind ein anschauliches Zeugnis dafür, wie Probandin A die in der Unterrichtskonzeption vorgestellten Methoden umsetzt und gemäß ihrer Möglichkeiten in ihren Alltag integriert. **(Integration der Unterrichtskonzeption in den Alltag)**

In der Art und Weise des Umgangs mit den Methoden wird deutlich, dass diese, wie z.B. das Tai Chi Chuan als Körperwahrnehmungslektion, nicht nur unmittelbare Auswirkungen auf den Bereich des instrumentalen Musizierens ausüben, sondern auch darüber hinausgehende Bereiche berühren. Diese betreffen bei Probandin A z.B. den eigenen Gesangsunterricht<sup>610</sup>, die Möglichkeit der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen mit Kindern an der Grundschule oder die Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentfaltung. **(Auswirkungen der Unterrichtskonzeption auf über den Instrumentalunterricht hinausgehende Bereiche: Gesangsunterricht, Einbeziehung der Körperwahrnehmungslektionen an der Grundschule und die Arbeit am Selbstbild)**

Dabei stellt Probandin A auch Überlegungen auf der Metaebene an, indem sie über ihren Zugang zu den Methoden aus der Studie reflektiert und Schlussfolgerungen über ihre Wahrnehmungen bzw. die mit der Praxis der Methoden in Zusammenhang stehenden Beobachtungen zieht. In ihrer persönlichen Analyse gelingt es ihr, durch ihre Schlussfolgerungen die für sie konstruktiven Aspekte der durch die Methoden im persönlichen Bereich ausgelösten Veränderungen gezielt auch auf andere Bereiche ihrer Lebenswirklichkeit zu übertragen. **(Übertragung der Methoden auf andere Bereiche der Lebenswirklichkeit)**

An dieser Stelle der Ausführungen wird deutlich, dass die hier zugrunde gelegte Kategorie a) zum 4. Themenbereich: Übernahme der eigenen Entscheidungen für die weitere Planung

---

<sup>610</sup> Der Gesangsunterricht ist nicht Bestandteil dieser Studie. Probandin A ist Sängerin und nimmt außerdem privaten Gesangsunterricht.

und Steuerung des eigenen Lernprozesses in engem Zusammenhang mit den nun folgenden Kategorien steht:

- 4 b) Die Integration der Methoden in die eigene Lebenswelt.
- 4 c) Die Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentfaltung.

Alle drei angesprochenen Kategorien sind quasi Schlüsselkategorien für die Beantwortung und Auslegung des Untersuchungsgegenstandes, weil sich in ihnen eine Kompetenzerweiterung bei den Probanden in Hinsicht auf die Anwendung der im Unterricht vorgestellten Schwerpunktlernfelder und bzgl. des Lernens von Fertigkeiten im Instrumentalspiel nachvollziehen lässt. Außerdem lässt sich eine Emanzipation der Probanden im Untersuchungsprozess selbst feststellen, indem die Probanden sich kritisch mit der Unterrichtskonzeption und der Art und Weise der Vermittlung der Methoden auseinandersetzen. Mit der Integration der Methoden in die eigene Lebenswirklichkeit wird deutlich, dass die Methoden nicht nur schematisch nachvollzogen werden, sondern modifiziert in andere, subjektiv bedeutsame Bereiche der Lebenswirklichkeit der Probanden übernommen werden. **(Emanzipation der Probanden durch die kritische Auseinandersetzung mit der Unterrichtskonzeption)**

**b) Integration der Methoden in die eigene Lebenswelt (bewusst / unbewusst) und Transfers in andere Bereiche:**

**i. Unterrichtspraxis:**

Proband B berichtet mehrfach in den Reflexionsphasen seiner Einzelstunden und ebenfalls in den Gruppendiskussionen, dass er gezielt Körperwahrnehmungslektionen in die eigene Unterrichtsplanung seines Gitarrenunterrichts mit zwei kleinen Gitarrenschülern im Alter von 8 und 9 Jahren miteinbezieht und bei der Durchführung des Unterrichts schon kleine Erfolge erzielt hat. Einer der beiden kleinen Gitarrenschüler ist z.B. motorisch sehr aktiv und unkonzentriert und reagiert positiv auf kleine, in die Unterrichtsstunde eingestreute Körperwahrnehmungslektionen, wie z.B. eine Lektion zur Gewährleistung der Erdanziehungskraft durch Abgeben des Gewichts der

Arme und Hände zur Lösung übermäßiger, körperlicher Spannung.

ii. **Musizierpraxis:**

Probandin D hatte zu Beginn der Hauptphase der Untersuchung das Anliegen zusätzlich zum Unterricht der Studie noch ihren konventionellen Instrumentalunterricht weiterzuführen und Stücke streng nach Noten zu arbeiten. Im Verlauf der Hauptuntersuchung hat sie ihre Einstellung geändert und stellt fest: „Die Inhalte aus der Untersuchung bringen mir so viel bzw. sind mir so wichtig geworden, dass ich das andere (gemeint ist der Arbeit an weiteren neuen Stücken mit dem stetigen Spielen nach Noten) zurückstelle.“<sup>611</sup> Außerdem berichtet sie über das häusliche Üben: „Ich stelle dann immer wieder fest: Das Üben ist ein Ausflug in die Musik. Ich entwickle zur Musik eine bewusstere Beziehung. Ich habe z.B. versucht, den Choro auf verschiedene Arten zu spielen: Ich muss mich herantasten. Der erste Teil eignet sich sehr gut, um einen Ausdruck oder bestimmte Gefühle zu vermitteln, wie z.B. das Fließende oder z.B. Pausen oder eine individuelle Phrasierung, sehr persönlich, durchaus übertrieben durch Bewegungen Akzente setzen. Die Bewegung zur Unterstützung des Ausdrucks, der Interpretation zu gebrauchen, kommt mir entgegen. Wenn ich Musik höre, bewege ich mich automatisch.“<sup>612</sup>

iii. **Umgang mit der Praxis der Körperwahrnehmungs-  
lektionen im privaten Bereich:**

Probandin A improvisiert Bewegungen über Stellungen aus dem Tai Chi Chuan und über die Qi Gong Übungen nach der Arbeit im Garten. Sie hat das Gefühl, über die Qi Gong Übungen gut in »Fluss« zu kommen und empfindet Freude an den tänzerischen Bewegungen.

iv. **Änderung der Hörgewohnheiten** beim Radio hören: Probandin D stellt bei sich eine zunehmende Sensibilisierung für gehörte Musik fest: „Die Sensibilisierung für Musik hat zugenommen. Das habe ich gemerkt am Wechsel beim Hören auf klassische Musik auf WDR 3. Dort habe ich schöne Musik gehört: ein Gitarrenkonzert von Rodrigo. Das ist ungewöhnlich, weil ich sonst nur Jazz höre. Ich bin jetzt auch für andere Musik als zuvor sensibilisiert. Ich reagiere schneller auf Musik,

<sup>611</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung von Probandin D, Einzelstunde vom 19.1.2006.

<sup>612</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung von Probandin D, Einzelstunde vom 26.1.2006.

die mir nicht gefällt und bin schneller begeistert von Musik, die mir gefällt.“<sup>613</sup>

**c) Die Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentfaltung**

- i. **Bereitschaft, sich offen in der Reflexion (gegenüber dem Lehrer oder in der Gruppe) zu subjektiven Wahrnehmungen und damit einhergehenden Gefühlen, Gedanken usw. zu äußern.**

In diesem Zusammenhang folgen nun zwei Beispiele aus Reflexionen in den Einzelunterrichtsstunden der Hauptphase.

Probandin D berichtet in der Reflexionsphase ihrer Einzelstunde am 26.1.2006 über negative Erfahrungen nach der Ausführung einer Körperwahrnehmungslektion zuhause, die eine vorübergehende Verspannung im Hals- / Nackenbereich ausgelöst hat. Die Ursache für diese Wirkung der Lektion sieht Probandin D in der von ihr ausgeführten »exzessiven, gymnastischen Übung« der Lektion. Entgegen der Warnung in der Anleitung die Drehung des Kopfes vorsichtig und nicht übertrieben durchzuführen, hat sich Probandin D nicht zurückgehalten.

Proband C wirkt in seiner letzten Einzelstunde der Hauptphase vom 14.3.2006 sehr offen und gelöst und erzählt mir, dass er jetzt regelmäßig Lektionen nach Feldenkrais zuhause wegen Fußbeschwerden nach dem Tragen neuer Einlagen praktiziert. In diesem Zusammenhang berichtet er davon, dass die Praxis von Feldenkrais-Lektionen bei ihm Gefühle wie z.B. Aggressionen auslösen kann: „Da haben die Übungen etwas angetastet, dessen Ursache in tieferen Schichten der Persönlichkeit zu suchen ist.“

- ii. **Bereitschaft zur Selbstreflexion:**

Probandin A stellt zum Termin einer Einzelunterrichtsstunde ihre Reflexion zur Woche vor, die sie in Form eines Übetagebuches festgehalten hat.<sup>614</sup> Dort zieht sie folgendes Fazit zum Musizieren in der Gruppe: „Im Zusammenspiel mache ich insgesamt die Erfahrung, dass ich zu einem harmonischeren Mu-

<sup>613</sup> Protokoll der Hauptuntersuchung von Probandin D, Einzelstunde vom 15.12.2005.

<sup>614</sup> Eine nähere Erläuterung siehe oben zur Kategorie: Übernahme der Verantwortung für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses unter Punkt 2.i).



sizieren kommen kann. Das heißt, dass es schöner wird, vom Hören kommend, vom Tai Chi Chuan (Gelassenheit) kommend und von den Qi-Gong-Kugeln (technische Vorbereitung). Dass es nicht nur andere können, sondern dass ich es eventuell könnte: meine Begrenztheiten sind es (z.B. das Selbstbild »ich kann das nicht«), die jetzt erschüttert werden. Klar ist da ein Zauber drin, was andere können, aber der Weg ist nicht versperrt für mich. Es gibt positive Erfahrungen. Diese Antworten sind nicht nur begrenzt auf die Fragen der Studie, sondern die Ästhetik könnte auch andere Bereiche erschließen (z.B. Gesangsunterricht).“

#### **3.10.4. Die Darstellung der Ergebnisse nach Auswertung der Gruppenstunden in der Hauptphase**

Nach der Differenzierung dieser vier Themenbereiche, in denen dargestellt wurde, was den Probanden aus ihrer subjektiven Sicht an Veränderungen bei ihnen selbst aufgefallen war, folgen nun individuelle Äußerungen und Wahrnehmungen der Probanden zu den im Unterricht angewendeten Methoden innerhalb der schwerpunktmäßig behandelten Lernfelder.

Wie weiter oben schon angedeutet wurde, findet die Thematik der Bedeutung der Reflexionsphase in Hinblick auf die Offenlegung subjektiver Wahrnehmungen oder Gefühle in die Gruppendiskussionen der Hauptphase keinen Eingang. Das lässt darauf schließen, dass den Probanden in den Gruppendiskussionen der gemeinsame Austausch über die in den Gruppenunterrichtsstunden vermittelten praktischen Lerninhalte und die damit unmittelbar verbundenen Erfahrungen wichtiger waren.

Die in den Gruppendiskussionen von den Probanden angesprochenen Themen bezogen sich fast ausschließlich auf die vorangegangenen Unterrichtsstunden. Die Auseinandersetzung mit den Themen und die darin geäußerten Wahrnehmungen, Meinungen und Kritikpunkte fand meines Erachtens auf einem hohen intellektuellen Niveau statt und spiegelte das ehrliche Bemühen der Probanden wider, sich konstruktiv mit diesen ihnen wichtigen Themen auseinanderzusetzen. Insofern haben die hier aufgelisteten Kernaussagen der Probanden bzgl. ihrer Aussagekraft durchaus einen über diese Untersuchung hinausgehenden Wert. Allerdings sind beim Studium dieser Kernaussagen der soziokulturelle Hintergrund, die psycho-physische Disposition und die musikalischen Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Probanden und die Beschaffenheit der jeweiligen Gruppenkonstellation zu berücksichtigen.

Die Kategorien in Form von aussagekräftigen Themen wurden induktiv aus dem Material der Gruppendiskussionen gewonnen, das in den Protokollformularen nach TZI aus der Hauptphase vorstrukturiert wurde und wörtlich protokolliert die Kernaussagen der Probanden enthält.<sup>615</sup> Die Kernaussagen und die dazugehörigen Kategorien habe ich global den zwei Schwerpunktlernfeldern, die als übergeordnete Kategorien fungieren, zugeordnet. Diese sind unter den Punkten 1. und 2. aufgeführt. Als weitere Unterpunkte folgen unter a), b), c) usw. die in der Unterrichtskonzeption praktisch angewendeten, methodischen Differenzierungen der Schwerpunktlernfelder. In der folgenden Darstellung der Ergebnisse aus dem Gruppenunterricht ist eine detaillierte Auflistung mit Hinweisen enthalten, die für den gezielten Einsatz der Methoden und die Planung von wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichtsstunden, die einer ähnlichen Konzeption wie in dieser Studie folgen, wichtig sein können. Außerdem erhält der interessierte Leser einen Eindruck über die Komplexität und die Vielfalt der Aspekte, die sich aus der Verzahnung der speziellen Lerninhalte und Methoden aus dem Instrumentalunterricht und der Praxis der Körperwahrnehmungslehren ergeben.

---

<sup>615</sup> Die jeweiligen Kategorien sind in der Auflistung mit einem schwarzen Punkt und die dazugehörigen Kernaussagen der Probanden mit einem Kreissymbol gekennzeichnet. Diese Kernaussagen bestehen sowohl aus wörtlicher Rede wie auch aus Verkürzung der wörtlichen Rede zu einem Satz in Aussageform. Sofern es sich bei den Kernaussagen um wörtliche Rede handelt, ist diese in Anführungszeichen gesetzt. Erläuterungen / Ergänzungen dazu stehen in Klammern.

### 3.10.4.1. Die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen (Kwl.)<sup>616</sup> im WIU

#### a) Körperwahrnehmungslektionen

- Körperwahrnehmungslektionen sind gut zur Vorbereitung der Schüler auf den Unterricht geeignet
  - Die Kwl. sind gut als Einstieg für den Gruppenprozess, weil sie ein gemeinsames "Im-Fluss-Sein" bewirken.
  - "Durch die Qi-Gong-Kugel Lektion wird die Armmuskulatur gut auf das Instrumentalspiel vorbereitet."
  - "Es ist sinnvoll, eine Unterrichtsstunde mit einer ganzkörperlichen Lektion zu beginnen und anschließend mit einer teilkörperlichen Lektion fortzusetzen."
  - Die Wahrnehmung / Beachtung von Details (z.B. Koordination von Bewegung und Atmung) steigern Körpergefühl und Konzentration.
- Erarbeitungsprinzipien in den Kwl. (Qi Gong und Tai Chi Chuan) und deren Wirkung
  - Das Erarbeitungsprinzip "erst (vieles) machen, dann eines genauer zu üben ist sinnvoll - von der Gesamtschau zum Einzelnen."
  - Das Erarbeitungsprinzip "eine Lektion genauer zu üben ist sinnvoll und hilfreich: Die Qualität wird enorm verändert, wenn eine Sache genauer gearbeitet wird." (z.B. Einzelbewegungen mit Vorstellungshilfe auszuführen: "Stelle dir bei dieser Bewegung vor, deine Hand hänge an einem Faden.")
- Die Entwicklung eines gemeinsamen Gruppenbewusstseins in Verbindung mit den Qi Gong Seidenübungen
  - "Bei den Qi Gong Seidenübungen trägt der Atem die Gruppe. Es ist möglich Ruhe zu finden durch den gemeinsamen Atem. Es ist dabei nicht durchgehend das gleiche Level vorhanden, man hat aber immer wieder dahin gefunden. Es braucht eine Zeit, bis sich alle darauf eingestellt haben."

---

<sup>616</sup> In der Auflistung werden folgende Abkürzungen verwendet: Kwl. für Körperwahrnehmungslektion(en), Mkw. für musizier vorbereitende oder auf die Musik bezogene Körperwahrnehmungslektion(en) und Ikwl. für instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektion(en).

- Bedingungen für die Entwicklung eines Gruppenbewusstseins durch die Praxis der Qi Gong Seidenübungen
  - "Damit das (Entwicklung eines Gruppenbewusstseins) funktioniert, muss der Ablauf der Einzelbewegungen geklärt sein. Die Gruppenmitglieder müssen untereinander vertraut sein. Man braucht ein Stück gemeinsame Gruppengeschichte."
- Kwl. mit Qi-Gong-Kugeln in der Gruppe können eine kommunikative Atmosphäre fördern
  - "Die quirlige Vorbereitungsphase mit Qi-Gong-Kugeln sorgte für eine kommunikative Atmosphäre und war nicht störend, obwohl es sonst ruhiger war." (Eine "Freiarbeit" mit Qi-Gong-Kugeln in der Gruppe ist nach Einführung in die Bewegungsabläufe möglich.)
- Die Kwl. (Tai Chi Chuan und Qi Gong) können ein ruhiges Körpergefühl auslösen, das in den Instrumentalunterricht hineinwirkt
  - "Es ist möglich, das ästhetische und ruhige Körpergefühl mit auf das Gitarrenspiel zu übernehmen ... Es gibt eine Übereinstimmung von körperlicher und klanglicher Ästhetik (z.B. bei den Tonübungen)."
- Kwl. nach Feldenkrais sind ein wirksames Mittel zur Spannungslösung, lösen aber im Einzelfall Müdigkeit aus, die die Ausführung der Lektion erschwert
  - "Feldenkraislektionen machen mich müde und ich empfinde Widerstand sie fortzusetzen. Sie haben mir in anderem Zusammenhang bei Rückenschmerzen geholfen."
- Kwl. und Ideologieverbrämung
  - "Die Qi Gong Übungen (auch Lektionen mit den Qi-Gong-Kugeln), Tai Chi Chuan und Feldenkrais werden akzeptiert, weil die Praxis der Kwl. dem Körper gut tut. Jede Ideologie, jeder Mystizismus, alles was in diesem Zusammenhang nicht hinterfragt werden darf, lehne ich ab. Wichtig ist das, was mir gut tut."<sup>617</sup>

---

<sup>617</sup> Hier wird in Bezug auf die Vermittlung der Bewegungslehren ein Thema angesprochen, dessen Brisanz in der Problematik einer unreflektierten Beziehung zwischen dem Anleiter bzw. Lehrer und dem Schüler liegt. Bei der Vermittlung ostasiatischer Bewegungslehren ergeben sich aus der unkritischen Übernahme des in der Tradition des chinesischen Kulturkreises verwurzelten Meister – Schülerverhältnisses in unseren Kulturkreis einige Probleme. Diese entstehen durch die im strengen Konfuzianismus eingelagerte Forderung nach der widerspruchsfreien Unterwerfung des Schülers unter die Anweisungen des Meisters. Im Gegensatz dazu steht die Vermittlung der Körperwahrneh-

b) Musizievorbereitende oder auf die Musik bezogene Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.)

- Bewegungen fördern die Ausdrucksstärke des Interpreten beim Musizieren. Dies ist für das Zustandekommen der musikalischen Kommunikation mit dem Publikum bzw. der Zuhörerschaft wichtig.
  - Körperlicher Ausdruck (z.B. als Bewegungen beim Musizieren) beim Solisten steigert den Musikgenuss beim Zuhörer.
  - Beim Zuhören (eines Musizierenden) würde man den Unterschied spüren zwischen einem, der innerlich die Musik nachvollzieht (bewegungsmäßig) und spielt und einem, der das nicht tut.
- Körper, Instrument und Musik werden durch Bewegung zu einer Sache
  - "Bewegungen helfen beim Zusammenschmelzen der Gebiete: Körper, Instrument und Musik zu einer Sache"
- Mkwl. werden mit der Zeit in das eigene Bewegungsrepertoire integriert
  - Ganz- bzw. teilkörperliche Bewegungen aus den Mkwl./Ikwl. werden mit der Zeit in das eigene Bewegungsrepertoire beim Musizieren integriert: z.B. das Einsatzgeben, sich selbst und anderen oder die Kreisbewegung zur Unterstützung von Dynamik in der Phrasierung.

c) Instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektionen (Ikwl.)

- Das Prinzip der Gewichtsübertragung in der Spielbewegung kann unter bestimmten Bedingungen zu einem Gefühl größerer Lockerheit beim Spielen führen
  - Das Prinzip der Gewichtsübertragung in der Spielbewegung beim Wechsel der Finger der linken Hand bzw. beim Antasten der Saiten mit der rechten Hand fordert zwar beim Musizieren größere Aufmerksamkeit, führt aber zu größerer

---

mungslehren in dem vorliegenden Unterrichtsprojekt: Die Schüler werden nach ihrer Meinung gefragt und inwieweit ihnen die Lektionen aus den Bewegungslehren gut tun. Kritische Anmerkungen sind dabei ausdrücklich erwünscht, damit z.B. nach einer gemeinsamen Aussprache die entsprechenden Methoden an die Bedürfnisse der Schüler angepasst werden können oder die dahinter stehenden pädagogischen Vorgehensweisen erläutert werden.

- Lockerheit. (Dieses Prinzip "ist eine Erleichterung, wenn man sich zwischendurch daran erinnert.")
- "Die Übertragung des Prinzips der Gewichtsübertragung aus den Ikwl. auf das Melodiespiel (auf der Gitarre) ist möglich, auf das Akkordspiel nicht."<sup>618</sup>
  - Die gleichzeitige, gegenläufige Ausführung von Bewegungen auf unterschiedlichen Körperebenen stellt hohe Anforderungen an die motorische Koordination
    - "Mehrdimensionale" Spielbewegungen, d.h. gegenläufige Bewegungen auf unterschiedlichen Körperebenen, wie z.B. Schultergürtel, Becken und Kopf sind in Verbindung mit oder als Spielbewegungen schwierig auszuführen. Sie stellen hohe Anforderungen an die bewegungsmäßige Konzentration und Koordination.
  - Parallelen beim Bewegungslernen mit den Qi-Gong-Kugeln und beim Gitarrenspiel
    - "Am Anfang ist das Rollen der Kugeln schwierig, dann geht es erstaunlicherweise leichter ... Das ist beim Gitarrenspiel genauso."
  - Bewegungsimitation als Ikwl. in der Gruppe
    - "Bewegungsimitationen sind schwierig, wenn man sich gegenüber sitzt"

#### 3.10.4.2. Der vom Hören geleitete Instrumentalunterricht

- a) Musikalische Improvisation in Verbindung mit ganz- oder teilkörperlicher Bewegung (z.B. als Bewegungsimitation vom gegenüberstehenden Spieler beim Spielen)
- Bewegungsimitationen (Ikwl.) in Verbindung mit instrumentalen Spielreaktionen sprechen mehrere Sinne gleichzeitig an.
  - Bewegungsimitation in Verbindung mit instrumentaler Spielreaktion fördert und fordert die Sensibilität in der Wahrnehmung.<sup>619</sup>

---

<sup>618</sup> Die hier zur Kategorie des Prinzips der Gewichtsübertragung in der Spielbewegung geäußerten Kernaussagen der Probanden gehören ebenfalls zum 4. Themenbereich zur Kategorie a) i.: Übernahme von eigenen Entscheidungen bezogen auf die Bereiche Üben, Wahrnehmen, Analysieren. Die Probanden haben ein experimentelles, forschendes Verhalten entwickelt. Sie haben gelernt selbstständig einzuschätzen und zu bewerten. Das wird auch in den Kernaussagen der unmittelbar folgenden Kategorien deutlich.

- Die Einsatzmöglichkeit von Bewegungsimitation in Verbindung mit Spielreaktion ist unabhängig von Spielniveau der Ausführenden. (Anleitungsmodell: "Marionetten und Marionettenspieler")
- Die Einsatzmöglichkeit von Bewegungsimitation in Verbindung mit Spielreaktion wird durch das Vorhandensein von instrumentalen Grundtechniken bei den Mitspielern begünstigt.

#### b) Improvisation im Instrumentalunterricht

- Improvisation als motivierendes Element im instrumentalen Gruppenunterricht
  - "Improvisation ist schön, eine tolle Sache!"
  - Beim gemeinsamen Musizieren des "Backwater Blues" mit vorangehender, improvisatorischer Erarbeitung der Begleitung und der musikalischen Solis wird ein "wunderbarer Fortschritt" und eine "zunehmende Befreiung und musikalische Sensibilisierung" beim Spielen registriert.
- Improvisation als soziale Aktion
  - Gruppenimprovisation funktioniert über die gemeinschaftliche Berücksichtigung / Wahrnehmung musikalischer Parameter (z.B. der Dynamik).
- Rundumimprovisation als konzentrationsfördernde Methode
  - "Die Rundumimprovisation ist konzentrationsfördernd."
- Vorteile des improvisatorischen Musizierens
  - Die Methode des experimentellen Umgangs mit dem Material (Improvisation) erlaubt die Integration unterschiedlicher Spielniveaus in den Gruppenunterricht (bzw. "wird für die weiter Fortgeschrittenen nicht langweilig").
  - Beim gemeinsamen, improvisatorischen Musizieren eines "Blues" findet man nach einem Fehler leichter wieder in den musikalischen Ablauf zurück als beim Spielen nach Noten, beispielsweise in klassischer Musik. ("Das lässt sich mit dem Unterschied zwischen einer offenen und einer geschlossenen Marmelbahn vergleichen.")

---

<sup>619</sup> Der Aspekt des Hörens findet hier Anwendung, weil über die auditive Wahrnehmung die Qualität der Spielbewegung mit beeinflusst wird. Außerdem lassen sich die hier vorgestellten IkwL mit Bewegungsimitation in Verbindung mit dem freien, improvisatorischen Spiel (ohne Noten) leichter ausführen.

- Improvisatorisches Einspielen in der Gruppe als sinnvoller Einstieg in den Instrumentalunterricht
  - "Improvisatorisches Einspielen in der Gruppe mit Motiven aus Repertoirestücken ist eine sinnvolle Vorbereitung für den Instrumentalunterricht."
- Schwierigkeit der Einbeziehung von Improvisation in klassische Musikstücke
  - "Spontane Improvisation, die zu einer Veränderung festgelegten musikalischen Materials wie z.B. in einer klassischen Komposition führt, fällt eher schwer, weil das Originalstück im Kopf weiterläuft und dadurch das Erfinden neuen motivischen Materials behindert wird."

#### c) Singen im Instrumentalunterricht

- Singen und Auswendiglernen
  - "Singen als Hilfsmittel im Instrumentalunterricht ist sinnvoll, weil die Stimme jederzeit verfügbar ist und man sehr schnell auswendig lernt."
- Singen und Nachspielen als Übung zur Kontrolle der Tonvorstellung
  - "Den zuvor gesungen (vorgestellten) Ton anschließend mit dem gespielten und zu überprüfen ist eine sehr gute Übung."

#### d) Hören, Nachspielen und Auswendiglernen

- Das Echoverfahren als eine Methode zur abschnittsweisen Erarbeitung eines Instrumentalstücks
  - "Das Echoverfahren (Methode des abschnittsweisen Vor- und Nachspielens) eignet sich für die erste Erarbeitung besser als die rein mentale Erarbeitung anhand des Notentextes. Zuerst sollte als Grundstock das Tonmaterial motorisch erarbeitet sein. Ein Grund dafür ist z.B., dass die Abschätzung der Größe der Tonschritte schwierig ist. Gemessen am Schwierigkeitsgrad ist mir das (mentale) Vorgehen zu langsam. Trotz langsamen Vorgehens konnte ich es (das Stück) nur ansatzweise spielen."
  - "Das Zusammenspiel in dem mit dem Echoverfahren erarbeiteten zweiten Teil ging dann "ratz-fatz" (sehr schnell). Bei der ersten Erarbeitung eignet sich die Methode des Echover-



fahrens besser in Hinblick auf das gemeinsame Musizieren als die mentale<sup>620</sup> bzw. teilmentale<sup>621</sup> Erarbeitung."

- Nach dem Gehör auswendig gelernte Instrumentalstücke sind langfristig erinnerbar
  - "Musikstücke, die ich nach dem Gehör auswendig gelernt habe, behalte ich länger. Sie sind selbst nach Jahren besser abrufbar als Dinge, die ich nicht nach dem Gehör gelernt habe."

e) Arbeit mit musikalischen Vorstellungsbildern<sup>622</sup>

- Musikalische Vorstellungsbilder zur Förderung der Konzentration
  - "Die Arbeit mit Vorstellungsbildern bei der musikalischen Interpretation bewirkt ein konzentrierteres Musizieren."
- Musikalische Vorstellungsbilder als Zielvorstellung für die Interpretation
  - "Vorstellungsbilder bei der musikalischen Interpretation bieten für den Lernenden (Instrumentalschüler) eine Zielvorstellung für die musikalische Realisation."
- Musikalische Vorstellungsbilder als Hilfestellung für die gezielte Anwendung instrumentaler Technik
  - "Durch eine solche Zielvorstellung (musikalisches Vorstellungsbild) wird die intuitive Anwendung instrumentaler Technik geübt oder bereits verinnerlichte Technik gezielter angewendet."

f) Mentale Lerntechniken

- Die Notwendigkeit individueller Herangehensweisen für die Vorstellungsbildung von klingender Spielbewegung am Instrument
  - "Um das Ziel (d.h. mentale Ausführung der Spielbewegung, verbunden mit entsprechender Klangvorstellung) zu errei-

---

<sup>620</sup> Der Klang und die dazugehörige Spielbewegung sind rein mental vergegenwärtigt.

<sup>621</sup> Die teilmentale Erarbeitung meint die mentale Vorstellung des Klangs und die dazugehörige Imitation der Spielbewegung ohne Instrument.

<sup>622</sup> Die hier angesprochene Arbeit mit musikalischen Vorstellungsbildern besteht z.B. aus einer Imaginationsübung mit dem Ziel, den Schülern eine Hilfestellung für die musikalische Interpretation zu geben. Die Schüler werden darin dazu angeregt, sich in ihrer Vorstellung in eine andere Zeit und an einen anderen Ort zu begeben. Eine Vertiefung dieser Vorstellung entsteht, indem auf mentalem Weg möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden.

chen, muss man langsam sein. Häufig geht man Sachen zu schnell an, als es gut geht, z.B. beim Joggen. Merkphasen brauchen Zeit."

- "Das Tempo der gemeinsamen, mentalen Übung mit Klang- und Bewegungsvorstellung war mir zu langsam. Ich war mit dem Gedanken zwischendurch woanders."
- Singen der Tonhöhe auf Silben als Hilfestellung bei der mentalen Erarbeitung von Spielbewegungen am Instrument
  - "Beim mentalen Erarbeiten der Spielbewegungen ist es einfacher die Töne mit "Dü" (Silben) anzusingen als mit Tonnamen."

### **3.10.5. Die Darstellung der Ergebnisse aus der Schlussphase**

Die Darstellung der Ergebnisse aus der Schlussphase der Untersuchung erfolgt in Form einer Liste von Anmerkungen der Probanden zu der in den Thesen<sup>623</sup> vorgestellten Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts.

Wünsche und Kritik der Probanden bzgl. der Alltagstauglichkeit des Unterrichts:

- a. Die Zeitstruktur sollte überschaubar sein, weil Entspannung sonst nicht möglich ist.
- b. Der Unterricht sollte hinsichtlich der Zeitstruktur realistisch geplant werden und Zeitkontingente sollten eingehalten werden.
- c. Im Alltag könnte die Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts aus der Studie in Seminaren / Akademien oder an Privatschulen z.B. im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft praktisch umgesetzt werden. Die Umsetzung an kommunalen/staatlichen Institutionen erscheint aufgrund von materieller, personeller oder zeitlicher Ressourcenknappheit problematisch. (Dies ist ein Grund dafür, warum Musikunterricht an staatlichen Schulen immer weniger Raum findet.)

---

<sup>623</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.4.1. „Die Vorstellung der 5 Thesen zu den vorläufigen Ergebnissen der Hauptuntersuchung“.

Die Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts der Studie sollte darüber hinaus offen für folgende Erweiterungen / Ergänzungen sein:

- a. Die Einbeziehung bzw. Nutzung von weiteren (technischen) Medien sollte eingeplant werden, um damit z.B. das gemeinsame Hören von Musik von CD zum Interpretationsvergleich zu ermöglichen.
- b. Die Einbeziehung anderer Instrumente wie z.B. Percussionsinstrumente oder Klavier sollte eingeplant werden. Die Begründung dafür liegt in der besseren Eignung dieser Instrumente, um z.B. rhythmische oder harmonische Lerninhalte abwechslungsreicher zu gestalten als nur mit einem Instrument wie z.B. der Gitarre.
- c. Die Einbeziehung von Body-Percussion kann zur Klärung rhythmischer Probleme beitragen.
- d. Die Hinzuziehung des Rates von Außenstehenden kann sich günstig auf den Unterricht und das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler auswirken. (Supervision)
- e. Die gemeinsame Aufarbeitung gruppendynamische Prozesse in der Gruppe als Ergänzung / Erweiterung der Reflexion z.B. durch Thematisierung / Besprechung von Beziehungs- Befindlichkeits- und Interaktionsprozessen kann sich positiv auf das Unterrichtsklima auswirken.
- f. Der vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts kann durch traditionelle, klassische Unterrichtsmethoden, in denen vorwiegend mit / nach Noten gearbeitet wird, erweitert werden.
- g. Die Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts für Erwachsene kann auf einen Unterricht für jegliche Altersstufen, so z.B. mit leichter Abwandlung für Kinder und Jugendliche unter anderen Vorgaben, z.B. für die Körperwahrnehmungslektionen ("nicht so stark meditativ") und einer anderen Form von Reflexion (z.B. als eine Vorstufe in Form eines Feedbacks in einem kurzen Satz) angewendet bzw. übertragen werden.
- h. Die Durchführung der Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts kann als fruchtbare Ergänzung zum klassischen Instrumentalunterricht durchgeführt werden, um für diesen eine Basis, Sensibilisierung und ein größeres Verständnis zu schaffen.

### 3.11. Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen

Nach der Vorstellung und Diskussion ausgewählter praktischer Lerninhalte, die den Probanden wichtig waren und denen u.a. die im Unterricht angewandten Methoden zugrunde liegen, folgen nun Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Auswertung. Die in dem folgenden Kapitel vorgestellten „Schlussfolgerungen und didaktischen Hinweise zur Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts“ beziehen Ergebnisse aus sämtlichen Phasen der Untersuchung mit ein. Das gilt ebenso für das sich anschließende Kapitel 3.11.2 „Didaktische Überlegungen zur Lehrerrolle“.

#### 3.11.1. Schlussfolgerungen und didaktische Hinweise zur Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts

##### a. Flexible Zeiteinteilung

Das bedeutet z.B., dass die Zeiteinteilung im Rahmen einer Unterrichtsstunde variabel in Abhängigkeit von den jeweiligen Unterrichtszielen bzw. Bedürfnissen der Schüler gestaltet wird. Es kann z.B. wenig Zeit für Körperwahrnehmungslektionen und Reflexion und viel Zeit für den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht oder umgekehrt eingeplant werden. Es ergeben sich folgende Möglichkeiten der flexiblen Zeiteinteilung:

- i. variabel bzgl. der Dauer der einzelnen Unterrichtsphasen bei gleicher Gesamtdauer,
- ii. variabel (bis zu 15 min.) bzgl. der Gesamtdauer des Unterrichts. (Die Zeiteinteilung soll für den Schüler trotzdem kalkulierbar sein.)

Der Lehrer trägt aufgrund der zeitlich flexiblen Struktur eine größere Verantwortung als bei einem von außen festgesetzten Zeitrahmen. So kann er gegebenenfalls in Abstimmung mit dem Schüler kurzfristig eine zeitliche Struktur setzen. Wenn der Schüler im Laufe der Zeit mit den Arbeitstechniken der Körperwahrnehmungslektionen und der Reflexion vertrauter geworden ist und sich schneller darauf einlassen kann, besteht die Option die entsprechenden Phasen zu kürzen.

b. Freiwillige Teilnahme am Unterricht

Das Thema der freiwilligen Teilnahme am Unterricht ist z.B. aus dem Grunde von Bedeutung, weil die schwerpunktmäßige Behandlung der Lernfelder des vom Hören geleiteten Musizierens und der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen den Erwartungen an einen Instrumentalunterricht widersprechen könnte. Deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer entsprechende Informationen an den Schüler vor Aufnahme des Unterrichts weitergibt. Erwachsene Schüler sollten ihre Haltung zum Unterricht und zu den Inhalten im Verlauf des Unterrichts auch von Zeit zu Zeit überprüfen, da die Bereitschaft, sich auf die wahrnehmungszentrierten Lernfelder des Unterrichts einzulassen von wesentlicher Bedeutung für den Lernfortschritt sind.

Bei Kindern oder jugendlichen Schülern müssten sowohl die Schüler als auch die Erziehungsberechtigten informiert werden. Diese Informationen könnten z.B. in einer "Schnupperstunde" praktisch vermittelt werden, indem es auf einer handlungsorientierten Ebene zu einer ersten wahrnehmbaren Begegnung der Schüler mit den Unterrichtsinhalten kommen kann.

c. Verzahnung der jeweiligen Unterrichtsinhalte / Lernfelder und abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts

Musikalisch ansprechende Nahziele können eingeplant werden. Die Basiskomponenten (Körperwahrnehmungslektion, vom Hören geleiteter Instrumentalunterricht und die Reflexionsphase) der Unterrichtskonzeption im Ablauf einer Unterrichtsstunde sind / werden variabel und können sich an den jeweiligen Unterrichtszielen und der Schülerdisposition orientieren.

d. Bedeutung einer guten Unterrichtsatmosphäre für den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht

Das heißt z.B. für den Lehrer, dass er auf sein Kommunikationsverhalten und seine Körpersprache achtet. Beide sollte er in Hinblick auf die Zugewandtheit dem Schüler gegenüber überprüfen. Wichtig für eine gute Unterrichtsatmosphäre sind außerdem die äußeren Bedingungen, wie z.B. die Gestaltung des Unterrichtsraums und die Lichtverhältnisse oder eine eventuelle Ausgestaltung der räumlichen "Mitte" beispielsweise durch Blumen oder ein schönes Tuch.

e. Partnerschaftliches Lernen

Kennzeichen partnerschaftlichen Lernens sind z.B. ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer und ein gutes Gruppenklima

in der Lerngruppe. Durch den Stil des partnerschaftlichen Lernens werden besonders im Gruppenunterricht folgende Vorteile wirksam:

- i. Die Erfahrenen profitieren z.B. beim gemeinsamen Musizieren von den weniger Erfahrenen, indem sie deren individuelle Schwierigkeiten kennen lernen und bei Hilfestellung etwas über Lernwege und Problemlösungsverfahren erfahren. (Voraussetzung: "Die Starken ziehen die Schwachen.")
- ii. Die weniger Erfahrenen profitieren von den Erfahrenen, indem sie in der Gruppe z.B. schneller auf einem anspruchsvolleren Niveau musizieren können als in einer Anfängergruppe.
- iii. Die weniger Erfahrenen profitieren von den Erfahrenen, indem sie in der Praxis z.B. Lösungen für spieltechnische Probleme oder auch Interpretationen von größeren musikalischen Abläufen mit der Möglichkeit zum Lernen durch Nachahmung präsentiert bekommen.

Der Lehrer sollte diese Prozesse im Unterricht unterstützen. Er kann im Gruppenunterricht mit heterogenen Spielniveaus die vorgegebenen Aufgabenstellungen kurzfristig differenzieren. Er sollte in der Lage sein, musikalische Arrangements ad hoc zu verändern, indem er z.B. eine Änderung der Besetzung vornimmt, Verzierungen oder dynamische / klangfarbliche Variationen angeregt oder Raum für improvisierte Passagen einfügt. Auf diese Weise wird der jeweilige Schwierigkeitsgrad des musikalischen Materials den aktuellen, individuellen musikalischen Fähigkeiten / Fertigkeiten der Schüler angepasst.

f. Anregung / Aufforderung zum selbst gesteuerten / eigenverantwortlichen Lernen

Als Basis für selbst gesteuerte Lernprozesse gilt der Grundsatz: Motivation statt Zwang. Wahrnehmungsbezogene Lernprozesse können sich nicht oder nur schlecht unter Zwang entfalten. Die Schüler sollten allerdings in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Arbeitsverhalten mit den Erwartungen an ihren Lernfortschritt in Beziehung zu setzen. Wichtig hierfür ist der Dialog mit dem Lehrer, um klare Absprachen zu treffen. Diese Absprachen betreffen z.B. den Willen und die Möglichkeit sich beim Üben mit den Unterrichtsinhalten auseinander zu setzen.

g. Reflexionsphasen als fester Unterrichtsbestandteil

Die Möglichkeit zur Reflexion für die Schüler hat im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht eine besondere Bedeutung. Diese

Erkenntnis ist auch ein wesentliches Ergebnis dieser Untersuchung und wird im Fazit dieser Arbeit noch genauer diskutiert.

h. Jederzeitige Möglichkeit zum Feedback

Die Möglichkeit zum Feedback fördert den Dialog mit dem Lehrer und die Kommunikation innerhalb der Gruppe, um z.B. voneinander / miteinander zu lernen („offene Dialogstruktur“). Die Möglichkeit zum Feedback in der Gruppe ist außerdem wichtig zum gegenseitigen Kennenlernen, damit die Gruppenmitglieder die Gelegenheit haben, sich mit ihren individuellen Motiven, Einschätzungen und eventuellen Ängsten vorzustellen. Das genauere Kennenlernen beugt Hemmungen und Stress vor, indem Konkurrenzsituationen, die infolge von gegenseitigen Fehleinschätzungen über die individuellen Absichten entstehen könnten, weitgehend vermieden werden.

i. Anregung zur Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentfaltung

Der Aspekt der Nachentfaltung, der auf Heinrich Jacoby zurückgeht, spielt für den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht eine große Rolle und wurde schon weiter oben erläutert. Die Verfeinerung der Wahrnehmung durch die Praxis der Bewegungslehren kann ebenfalls zu einer Arbeit am Selbstbild führen. Das Körperlernen ist im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht von zentraler Bedeutung, da z.B. das Sensorium der Tiefensensibilität sensibilisiert wird und die Änderung der Selbstwahrnehmung zu einem veränderten Selbstbild führt.

j. Voraussetzung einer umfangreichen Kompetenz des Lehrers als Anleiter, Moderator, Berater und Musikpädagoge und Musiker

Der Lehrer muss sich diese umfangreiche Kompetenz auf verschiedenen fachübergreifenden Bereichen selbst angeeignet haben. Eine Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung dieser Kompetenz erwirbt er sich im Verlauf des Unterrichtens durch die Wechselwirkungen zwischen Schüler und Lehrer. Darüber hinaus besteht für ihn als Instrumentalpädagoge die Notwendigkeit zur Bereitschaft, sich durch berufliche Weiterbildungsmaßnahmen fortzubilden und sich Kompetenzen z.B. im Bereich der integrativen Bewegungslehren anzueignen.

k. Ausgewogene Mischung von kognitiven, emotional-sinnlichen und sozialen Lernangeboten an die Schüler

Dieses Merkmal gilt für jede Art von Unterricht, insbesondere jedoch für den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht, weil er durch

die Vernetzung der Lernfelder des vom Hören geleiteten Musizieren und der Praxis ausgewählte Körperwahrnehmungsübungen einem ganzheitlichen Ansatz folgt.

l. Vom Hören geleitetes Musizieren / Instrumentalspiel (Musizieren nach / mit Hilfe von Noten ist nicht vorrangig, sondern eine Option)

Das vom Hören geleitete Musizieren / Instrumentalspiel steht im Mittelpunkt der Konzeption und stellt ein zentrales Lernfeld dar. Trotzdem findet in verschiedenen Bereichen die Arbeit mit Noten statt, die entsprechend der Vorgehensweise Heinrich Jacobys bearbeitet worden sind. So enthält das Notenmaterial z.B. keine Taktangaben oder Taktstriche, damit der Schüler bei der Erarbeitung nicht im Voraus auf bestimmte Vorgaben wie z.B. bei der Phrasierung einer Melodie etc. festgelegt ist. Der Schüler ist dadurch freier in der Entwicklung eigener Vorstellungen bzgl. der Interpretation des Musikstücks.

m. Die Rolle der Körperwahrnehmungslektionen im vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht

- i. Die Körperwahrnehmungslektionen sind eine wirkungsvolle Vorbereitung für den Gruppenunterricht. Wirksame Faktoren sind z.B. Entspannung, Zentrierung auf die nachfolgende Unterrichtssituation („Ankommen“), Verstärkung des Gruppengefühls, Vorbereitung für das gemeinsame Lernen.
- ii. Sie sind ein Modell für das Bewegungslernen am Instrument, indem z.B. die Art und Weise des Lernens motorischer Abläufe und kinästhetischer Wahrnehmung geübt wird.
- iii. Als ganz- und teilkörperliche Bewegungsschulung dienen sie der Unterstützung musikalischer Interpretation und dem musikalischen Ausdruck beim Instrumentalspiel.
- iv. Das Kennenlernen und die Wahrnehmung von ästhetischen Bewegungsabläufen, wie z.B. beim Tai Chi Chuan, stellen mit ein Modell für die Nachempfindung der Ästhetik von instrumentalen Bewegungsabläufen und Bewegungen beim Musizieren dar.



n. Die Reflexionsphase

dient der Vergegenwärtigung, Vertiefung und Verarbeitung der Unterrichtsinhalte und ist insofern zweckmäßiger, wesentlicher Unterrichtsbestandteil. Die Reflexion über bestimmte Themen kann, wenn erwünscht oder benötigt, vorübergehend im Mittelpunkt einer Unterrichtsstunde stehen.

o. Arbeitsbündnis statt Ablieferungsdruck

Das Arbeitsbündnis ist eine überprüfbare Absprache, die zwischen dem Lehrer und dem Schüler getroffen wird. Beide Seiten – Schüler und Lehrer - beschließen gemeinsam, was, wie wann gemacht werden soll. Der Lehrer kann die Aufgabe eines Mentors übernehmen, indem er dem Schüler Hilfestellungen z.B. für die Art und Weise des häuslichen Übens gibt. Diese Hilfestellungen können einerseits durch im Unterricht eingeschobene Phasen gemeinsamen Übens bestehen, durch die die Qualität des eigenständigen Übens verbessert werden kann. Andererseits können Hilfestellungen aber auch organisatorische und formale Aspekte des Übens betreffen, wie z.B. die Einteilung der Übezeit oder die Kontrolle durch einen Übeplan, in welchen der Schüler seine Übezeiten etc. einträgt und diese, wenn von ihm erwünscht, vom Lehrer in der nächsten Unterrichtsstunde abzeichnen lässt. Auf diese Weise kann der Schüler sich seine regelmäßige Übezeit im Alltag einplanen und sein individuelles Zeitmanagement in dieser Hinsicht verbessern. Ebenfalls in Bezug auf die Körperwahrnehmungslektionen und die damit verbundene Verfeinerung in der Körperwahrnehmung ist es wichtig, regelmäßig bestimmte Lektionen zuhause zu praktizieren. Insofern muss auch dafür "Übezeit" eingeplant werden. Weitere Informationen zum Arbeitsbündnis befinden sich im Kapitel über die Vorstellung der Unterrichtsmethoden im didaktischen Teil dieser Arbeit.

p. Möglichkeit der Übertragbarkeit auf andere Instrumente oder Gruppensituationen usw.

Mehrfach äußerten sich die Probanden dahin gehend, dass sie sich vorstellen könnten, dass unter der Voraussetzung bestimmter Modifizierungen des wahrnehmungszentrierten Unterrichts dieser auch im Rahmen des normalen Musikschulbetriebes durchgeführt werden kann. Ebenfalls unter veränderten Vorzeichen könnte dieser Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen durchgeführt werden, wenn z.B. die Körperwahrnehmungslektionen auf diese Zielgruppe zugeschnitten werden. Allerdings ist die Darstellung dieser Möglichkeiten nicht Teil der vorliegenden Untersuchung gewesen.

- q. Die Konzeption ist neu und stellt eine Option dar, wie Instrumentalunterricht durch den schwerpunktmäßigen Einbezug der oben genannten Lernfelder erfolgreich durchgeführt werden kann, und ist offen für Ergänzungen / Erweiterungen.
- r. Die Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts kann parallel zum traditionellen Instrumentalunterricht durchgeführt werden.  
Dadurch werden für diese Form des Unterrichts eine Basis, eine Sensibilisierung und ein größeres Verständnis geschaffen. Es kann sich z.B. die Einstellung zum eigenverantwortlichen Lernen und Üben wandeln, mit dem Ergebnis, dass freier und motivierter geübt wird.

### **3.11.2. Didaktische Überlegungen zur Lehrerrolle**

Der in dieser Studie vorgestellte wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht (WIU) mit Erwachsenen schließt die Arbeit am Selbstbild mit ein. Dadurch werden vom Instrumentalpädagogen bestimmte didaktische Fähigkeiten verlangt. Auf diese besonderen personellen Kompetenzen möchte ich hier kurz zu sprechen kommen, da es sich um Überlegungen handelt, die aus den Ergebnissen der Studie hervorgegangen sind.

Die Arbeit am Selbstbild und die damit verbundene Bereitschaft, sich offen in der Reflexion zu sehr privaten und persönlichen Gefühlen zu äußern, setzt ein gutes Vertrauensverhältnis innerhalb der Gruppe bzw. zum Lehrer voraus. Wenn dieses Vertrauensverhältnis hergestellt ist, besteht die Chance auf tiefer liegende Problemstellungen im persönlichen Bereich zu sprechen zu kommen und dadurch eventuell Lösungswege anzubahnen. Die Ursachen für tiefer liegende Probleme finden sich z.B. in der individuellen Biografie und den daraus resultierenden Erwartungen an den Instrumentalunterricht.

Ein Instrumentalunterricht, in den die Praxis von Körperwahrnehmungsaktionen zur Wahrnehmungsschulung bzw. zur Erhöhung des Körperbewusstseins einbezogen wird, setzt die Sensibilität und Bereitschaft des Lehrers bzw. Anleiters voraus, gerade auf die Themen, die mit der Bewusstwerdung von körperlichen Blockaden und Verspannungen einhergehen können, angemessen zu reagieren. Es ist z.B. außerordentlich wichtig, mit dem Schüler und seiner aktuellen Befindlichkeit in Kontakt zu kommen. Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrer die Bereitschaft mitbringt, mit dem Schüler in eine Beziehung einzutreten, in der dieser sich als Individuum ernst genommen fühlt. Dieser Beziehungsaspekt findet wenig Berück-

sichtigung in einem Instrumentalunterricht, in dem primär Sachaspekte des Unterrichtsgegenstandes in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden.

Eine der Kernkompetenzen des Lehrers im wahrnehmungszentrierten Unterricht gerade mit Erwachsenen ist die Fähigkeit zum anteilnehmenden Zuhören. Wichtig ist es außerdem, immer wieder auf den erforderlichen Zusammenhang zwischen dem vom Hören geleiteten Musizieren, und der Wahrnehmungsschulung bzw. der Notwendigkeit zur Verfeinerung des Körperbewusstseins für das Erlernen von Fertigkeiten im Instrumentalspiel hinzuweisen.

Soweit aber durch den Unterricht Themen aufgeworfen werden, die genuin psychologische Fragestellungen betreffen, ist der wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht in der Regel nicht der richtige Ort, um diese Probleme zu lösen, weil die Kompetenzen des Instrumentallehrers bzw. des Anleiters für die Körperwahrnehmungslektionen damit überschritten werden. Soweit es sich aber um Störungen handelt, die beispielsweise Fragen zur Organisation des Unterrichtsablaufs oder die Ausgestaltung des Unterrichts im Rahmen der Ziele der Konzeption oder die Kommunikation der Schüler untereinander bzw. mit dem Lehrer betreffen, können diese in Gesprächen mit dem Lehrer oder in der Gruppe thematisiert und gelöst werden. Dabei wird durch ein gutes Vertrauensverhältnis vom Schüler zum Lehrer bzw. der Schüler in der Gruppe untereinander eine gute Voraussetzung geschaffen, gemeinsame Lösungswege zu finden. Der Lehrer sollte hier die nötige Geduld im Umgang mit den erwachsenen Instrumentalschülern aufbringen, um in Gesprächen z.B. in Hinblick auf die individuellen Ziele im Instrumentalunterricht übertriebenen Erwartungen in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit im Instrumentalspiel entgegenzuwirken und gleichzeitig den Mut und die Neugier darauf zu wecken, was alles noch möglich ist. Gerade im Bereich der kognitiven Kompetenzen übersteigen die Fähigkeiten erwachsener Instrumentalschüler die der jugendlichen Anfänger. So wird es möglich, bzw. bietet das Gespräch mit dem Lehrer eine Chance, die vorhandenen geistigen und körperlichen Ressourcen optimal in Hinblick auf ein zu erreichendes, übergeordnetes Ziel zu bündeln. Dieses übergeordnete Ziel kann z.B. darin bestehen, in einem Ensemble mitzuwirken und sich auf diese Weise durch die Musik einen Ausgleich zum beruflichen Alltag zu schaffen.

Wichtig ist hierbei in Hinblick auf den Schüler die individuelle Abstimmung ganz unterschiedlicher Faktoren, die das Erreichen musikalisch befriedigender Ergebnisse ermöglichen. Bedingungsfaktoren hierfür sind z.B.: die zur Verfügung stehende Zeit, Neugier und Motivation, z.B. neben dem beruflichen Alltag ein Instrument spielen zu wollen, die musikalischen bzw. instrumentalen Vorerfahrungen und individuelle körperliche und geis-

tige Faktoren, wie z.B. das Lebensalter (die aktuelle Biografie) oder eventuelle Behinderungen.

## 4. Fazit

### 4.1. Untersuchungen zu einem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht – Zusammenfassung der Ergebnisse eines vielschichtigen Unterrichtsversuchs

Welche Erkenntnisse haben die Datenerhebung und die Ergebnisse der Untersuchung für die Konzeption des WIU gebracht? Um diese Frage beantworten zu können, werde ich auf die vier Themenbereiche zurückgreifen, zu denen Ergebnisse aus der Auswertung des Einzelunterrichts vorgestellt wurden.

So lässt sich in Hinblick auf den ersten Themenbereich feststellen, dass die Probanden aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus eine positive Veränderung beim Erlernen instrumentaler Fertigkeiten bzw. eine Erweiterung ihrer Lernkompetenz im Verlaufe der Teilnahme am Unterrichtsversuch festgestellt haben. Dieser subjektive Eindruck der Probanden beruht auf Wahrnehmungen aus ganz unterschiedlichen Bereichen. Da ist z.B. der Bereich der instrumentalen Fertigkeiten, in dem Veränderungen bemerkt werden. Das Spielgefühl beim instrumentalen Musizieren hat sich langsam verbessert, indem sich aus der subjektiven Wahrnehmung heraus instrumentale Spielabläufe leichter realisieren lassen. Im Bereich der Lernkompetenz wird ein Zuwachs an Selbstständigkeit festgestellt, weil die Probanden im Unterricht Anregungen für ihr häusliches Üben bekommen haben, durch die sie sich in die Lage versetzt fühlen, selbstständig an musikalischen bzw. technisch-musikalischen Problemen zu arbeiten. In dieser Hinsicht hat sich auch über den Gesamtverlauf der Untersuchung die Akzeptanz in Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände und -methoden gewandelt: War z.B. bei einer Probandin die Haltung am Anfang eher kritisch bis ablehnend, veränderte diese sich zu einer annehmenden, zugewandten Haltung. Das war nach Aussagen dieser Probandin unter anderem auf eine Veränderung in der Qualität ihrer Wahrnehmung zurückzuführen, die sie in ihrem Alltag beim Musikhören festgestellt hatte und die aus ihrer Sicht in Zusammenhang mit ihren Unterrichtserfahrungen und dem vom Hören geleiteten Musizieren standen.

Dabei wirkte sich auch die den Probanden vorgeschlagene Aufgabenstellung positiv aus, im Auge zu behalten, inwieweit sich der Unterricht bzw. Erlebnisse aus dem Unterricht im Alltag bemerkbar machten und diesbezügliche Auffälligkeiten in der Reflexionsphase des Unterrichts zu erwähnen. Da die Gelegenheit zur Reflexion regelmäßig im Unterricht genutzt

wurde, fand bei den Probanden eine Sensibilisierung in Bezug auf die durch den Unterricht ausgelösten Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung statt. Auf diese Weise wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen, über einen längeren Zeitraum entweder nur kleinere, kaum wahrnehmbare Veränderungen zu beobachten oder beispielsweise auch auf Veränderungen in ganz unterschiedlichen Bereichen zu achten. Diese betrafen z.B. Gewohnheiten wie das bereits genannte Musikhören, das häusliche Üben und Musizieren oder die eigene Unterrichtstätigkeit, aber auch die Qualität der Ausführungen von körperlichen Bewegungen bei Alltagstätigkeiten.

Dahinter steht die Bedeutung der Entwicklung bzw. des Erlernens der Fähigkeit bei den Schülern, positive Veränderungen von Handlungskompetenzen in ganz unterschiedlichen Bereichen, die in Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, sensibel wahrnehmen und in der Folge für sich nutzen zu können.

Die Schwerpunktlernfelder im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht sind in diesem Zusammenhang einerseits „normale“ Unterrichtsfächer, die bestimmte methodisch-didaktisch begründete Vorgehensweisen erfordern und so beim Schüler zu einem Kompetenzzuwachs in den Bereichen des vom Hören geleiteten Musizierens und der Verfeinerung der Körperwahrnehmung führen. Andererseits sind sie ebenfalls Methoden zur Selbsterfahrung, die unter der Bedingung, wenn der Schüler sich auf sie einlassen will und kann, zu positiven Veränderungen in der Wahrnehmung und zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes beitragen können.

Dieser Weg verläuft nicht gradlinig. Wie sich im Unterrichtsversuch herausgestellt hat, gibt es auch Schwierigkeiten auf diesem Weg, wenn der Schüler sich z.B. nicht auf diese Selbsterfahrungsaspekte, die in der Wahrnehmungszentrierung verankert sind, einlassen kann oder möchte. Eine verfeinerte Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung können zu Erschütterungen des Ich-Bildes führen. Es kann sich ein Gefühl der Orientierungslosigkeit einstellen, weil altbekannte Wege der Erfahrungsbildung und des Lernens sich relativieren, wenn der Blick für Neues geöffnet wird. Neue Strukturen brauchen deshalb ihre Zeit, bis sie ein gewisses Maß an Sicherheit für den Schüler bieten.

In diesem Zusammenhang hat sich die Struktur des wahrnehmungszentrierten Unterrichts, wie sie im vorliegenden Unterrichtsversuch durchgeführt wurde, für die Begleitung dieser Prozesse als konsistent bewiesen. Hier sind z.B. zu nennen die Kombination von Einzel- und Gruppenunterricht und die regelmäßige Möglichkeit zur Reflexion bzw. zum Austausch in der Gruppe. Das wesentliche Strukturmerkmal des Unterrichts ist die Kombination bzw. Einbeziehung der beiden vorgestellten Schwerpunktlernfelder.

Aus der Kombination dieser Schwerpunktlernfelder können sich günstige Voraussetzungen für den Instrumentalunterricht ergeben. Damit komme ich auch auf das eigentlich Ungewöhnliche des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts zu sprechen. Dabei geht es um die direkte Einbeziehung der regelmäßigen Praxis von Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht.

Diesbezüglich kann auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse des zweiten Themenbereiches festgestellt werden: Die Probanden haben Veränderungen in ihrer subjektiven Wahrnehmung bemerkt, die sich auf die Verfeinerung des Körperbildes und des Körperbewusstseins bei differenzierten Bewegungsprozessen zurückführen lassen.

Die Erfahrungen aus dem Unterrichtsversuch haben bestätigt, dass die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslehren in den Instrumentalunterricht bei den Probanden von Anfang an willkommen war. Aufgrund der Einführungsgespräche mit den Probanden vor Beginn des Unterrichtsversuchs und in Hinblick auf die in bestimmten Schichten unserer postmodernen Gesellschaft verankerten mode- und leistungsbezogenen Ideale, in denen allgemein auf die Pflege des Aussehens, auf „Wellness“ und Fitness viel Wert gelegt wird, habe ich nicht erwartet, dass die Schüler die Körperwahrnehmungslektionen von vorneherein ablehnen würden. Allerdings gab es hier nicht nur Zustimmung sondern auch vereinzelte Kritik, die sich dann aber nicht auf die „gymnastische Ebene“ der körperlichen Ertüchtigung bezog, sondern auf die Ebene der Verfeinerung der Körperwahrnehmung. Mit dieser Ebene verbunden ist ein anderer Anspruch, der mit Aspekten des Sich-Einlassenkönnens, des sensiblen Registrierens von Bewegungswahrnehmungen und der konzentrierten Ausführung der Körperwahrnehmungslektionen einhergeht. In dieser Problematik spiegelt sich ebenfalls die Aufgeschlossenheit für die Bereitschaft zur Selbsterfahrung, die mit der Praxis von Körperwahrnehmungslektionen zusammenhängt. Grundsätzlich gilt hier wieder die Voraussetzung: Wenn die Schüler sich auf die Körperwahrnehmungslektionen einlassen wollen und können, die Geduld und Wachheit zur angemessenen Ausführung der Lektionen mitbringen, können diese positive Effekte für Körper und Geist bewirken.

Hier wurde in der Untersuchung deutlich, wie wichtig die innere Einstellung ist, wenn sich auf Dauer mehr als nur körperliche Fitness oder erhöhte Beweglichkeit durch die Körperwahrnehmungslektionen einstellen sollen. Wobei ich an dieser Stelle bestätigen möchte, dass körperliche Fitness und erhöhte Beweglichkeit für sich genommen schon wichtige Voraussetzungen für jede Art von Lernen und konzentriertes Arbeiten sein können. In diesem Zusammenhang stellten die Probanden auch übereinstimmend fest, dass durch die Körperwahrnehmungslektionen Körper und Geist erfrischt

werden können, die innere Sammlung / Zentrierung befördert werden kann und dass geistiger und körperlicher Stress abgebaut werden kann usw.

Die im Unterrichtsversuch durchgeführte Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts enthält aber einen Anspruch, der über den der körperlichen Fitness hinausgeht und der mit den Körperwahrnehmungslektionen erreicht werden sollte. Wie an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit schon ausführlich dargestellt wurde, spielt beim Erlernen von Fertigkeiten im Instrumentalspiel die kinästhetische Wahrnehmung eine große Rolle.

Eine mögliche Hypothese der vorliegenden Untersuchung lautete, wenn durch Körperwahrnehmungslektionen, die sich auch speziell auf den Bereich der instrumentenbezogenen Ausführung beziehen, die kinästhetische Wahrnehmung entsprechend verfeinert wird, könnte sich das eventuell auch auf das Instrumentalspiel bzw. auf das Erlernen von Fertigkeiten beim Instrumentalspiel auswirken. Eine weitere Hypothese war, wenn durch Körperwahrnehmungslektionen, die sich speziell auf den Bereich musikalischer Ausdrucks- oder Musizierbewegungen beziehen, das Ausdrucks- und Bewegungsrepertoire des Musizierenden erweitert wird, könnte sich das möglicherweise ebenfalls in der Qualität des Musizierens niederschlagen, indem z.B. der musikalische Ausdruck durch körperliche Bewegungen oder Gesten unterstützt wird.

Für die Bestätigung beider Hypothesen lassen sich in der vorliegenden Untersuchung positive Belege finden. Diese sind unter anderem bei der Vorstellung der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen in dieser Arbeit aufgeführt worden.

Gleichwohl ist ebenso in Bezug auf diese Thematik festzustellen, dass es wieder nicht den „geraden Weg“ des Lernens gibt, der für alle Schüler zu jedem Zeitpunkt gleich gut begehbar ist. Wenn beispielsweise ein Schüler bei der instrumentalen Umsetzung eines Musikstücks grundsätzliche motorische oder sonstige Schwierigkeiten hat, erübrigt es sich, auf dieses Fundament willkürlich Musizierbewegungen aufzupropfen zu wollen, die die Bewegungsabläufe beim Instrumentalspiel noch behindern. Dieser Schüler wird sich dann durch solche Aufgaben hoffnungslos überfordert fühlen. Aus meiner Erfahrung als Instrumentallehrer weiß ich, dass es Schüler gibt, die mit der Einbeziehung von Bewegungen beim Musizieren grundsätzlich große Schwierigkeiten haben und sich deshalb schon mit kleinen Aufgabenstellungen in diesem Bereich unwohl fühlen. Hier wäre es ein Fehler als Lehrer auf bestimmten Aufgabenstellungen beharren zu wollen, zumal sich ein inneres Bewegtsein des Interpreten durch die Musik sich einem Beobachter nicht zwangsläufig in großen äußeren Bewegungen zeigen muss.



Die Schüler der Probandengruppe des vorliegenden Unterrichtsversuchs hingegen waren alle sehr bewegungsfreudig und haben sich in der Regel durch die an sie herangetragenen Aufgabenstellungen positiv angeregt gefühlt.

Eine andere Betrachtungsweise, in der Kritik an der Einbeziehung von instrumenten- bzw. musizierbezogenen Körperwahrnehmungslektionen in den Unterricht geübt wird, kommt von einer ganz anderen Seite. Heinrich Jacoby hat sich grundsätzlich gegen alle „Bewegungen“ und instrumental-technischen Übungen gewandt, die quasi auf „Vorrat“ erlernt werden, um dann möglicherweise irgendwann angewendet werden zu können. Die richtigen Bewegungen sollen sich aus dem Empfinden für das Stimmende in der Musik von selbst entwickeln. Bei der Anleitung von Bewegungen beim oder zum Musizieren im Unterrichtsversuch ist es mir ein Anliegen gewesen, während der entsprechenden Lektionen den Kontakt mit der Musik herzustellen und bei der Ausführung aufrechtzuerhalten. Auf diese Weise standen die Lektionen immer in direkter Beziehung zur klingenden Musik und es fand kein beziehungsloses Einstudieren von Bewegungen auf Vorrat statt.

Nach Heinrich Jacoby soll als Voraussetzung für das Musizieren durch eine Nachentfaltung beim erwachsenen Schüler eine adäquate körperlich-geistig-seelische Einstellung entwickelt werden. Die Praxis von Körperwahrnehmungslektionen kann dazu verhelfen, dass sich über ein zunehmendes Körperbewusstsein eine körperliche Gestimmtheit und innere Gelassenheit einstellt, die dann im Idealfall die gerade geschilderten musikalischen Weichenstellungen von selbst ermöglicht oder zumindest begünstigt. Das zuletzt Genannte wird in dieser Untersuchung ebenfalls bestätigt.

Hier schließt sich der Kreis, weil sich die beiden wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalte im Kern auf das bewusste Wahrnehmen durch verschiedene Sinnesorgane beziehen. Das bewusste Hören führt zur Musik und zu den richtigen Bewegungen beim Instrumentalspiel, das bewusste Wahrnehmen der Empfindungen aus dem Körperinneren wie z.B. die kinästhetische und vestibuläre Wahrnehmung kann die Voraussetzungen dafür verbessern, eine körperliche Gestimmtheit und Achtsamkeit zu erreichen, um über das vom Hören geleitete Musizieren zu den angemessenen Spielbewegungen zu finden.

Damit wird der dritte Themenbereich der Untersuchungsergebnisse angesprochen: Es gibt aus der subjektiven Perspektive der Probanden Stellungnahmen, welche sich auf die Bedeutung der Integration der beiden Schwerpunktlnfelder aus der Unterrichtskonzeption beziehen. Im Zusammenhang damit berichten die Probanden in ihren Stellungnahmen u.a. über Empfindungen zur Thematik der wechselseitigen Beeinflussung von sen-

somatorischer und auditiver Wahrnehmung und über die Auswirkungen verbesserter auditiver Wahrnehmung auf das Musizieren. Ich möchte hier kurz zu beiden Themenstellungen jeweils ein zusammengefasstes Beispiel geben:

Eine Probandin berichtete in der Reflexion darüber, dass sie durch die Konzentration auf das Hören und die bewusste Einbeziehung von ganzkörperlicher Bewegung bei der Tonbildung in Verbindung mit der Vorstellung, den ganzen Raum mit Klang auszufüllen, bei sich das Entstehen einer achtsamen und tastenden Haltung empfunden hat. Diese Haltung war ein gelungener Einstieg in das Musizieren und die nachfolgende Unterrichtsstunde. Das zweite Beispiel: Eine verbesserte bzw. verfeinerte auditive Wahrnehmung hat sich positiv auf die Erarbeitung einer individuellen musikalischen Interpretation beim Instrumentalspiel ausgewirkt. Ein Proband stellte hierzu fest: Durch das freie, vom Hören geleitete Spielen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für ganz persönliche, individuelle Interpretationen eines Instrumentalstückes, indem z.B. persönliche Vorstellungsbilder, Assoziationen oder Gefühle ausgedrückt werden. Unterstützend für den Ausdruck ist dabei die ganz- oder teilkörperliche Bewegung zur Musik während des Spielens. Nachdem auf diese Weise das Stück gut kennen gelernt wurde, lässt sich in Zusammenarbeit mit dem Lehrer auch zur stilgetreuen Interpretation zurückfinden.<sup>624</sup>

In diesem Zitat eines Probanden werden schon Aspekte des vierten Themenbereiches aus den Untersuchungsergebnissen mit angesprochen. Darin geht es um die Frage nach der nachhaltigen „Wirkung“ des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts und inwieweit der Unterricht und die eingesetzten Methoden Eingang in die Lebenswirklichkeit der Probanden gefunden haben. Aufgeschlüsselt nach den weiter unten folgenden Kategorien konnten zur Beantwortung dieser Fragen ebenfalls positive Belege aus den subjektiven Stellungnahmen der Probanden zugeordnet werden. Diese Kategorien wurden von mir in der Vorstellung der Untersuchungsergebnisse aus dem Einzelunterricht als Schlüsselkategorien für die Beantwortung des Untersuchungsgegenstandes bezeichnet, weil sich an ihnen eine Kompetenzerweiterung bei den Probanden in Hinsicht auf die Anwendung der im Unterricht vorgestellten Schwerpunktlernfelder und bezüglich des Lernens von Fertigkeiten im Instrumentalspiel nachvollziehen lässt.<sup>625</sup>

---

<sup>624</sup> Es handelt sich hierbei um eine zusammengefasste Stellungnahme zum 3. Themenbereich. Vergleiche hierzu: 3.b iv., im Kapitel 3.10.3. „Die Darstellung der Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Erhebungsdaten des Einzelunterrichts“.

<sup>625</sup> Vergleiche hierzu: Kapitel 3.10.3.: 4. Themenbereich, Kategorien 4a), 4b) und 4c.

Schlüsselkategorien zum Thema der „nachhaltigen Wirkung“ des WIU:

- Die Übernahme der eigenen Entscheidungen für die weitere Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses.
- Die Integration der Methoden in die eigene Lebenswelt.
- Die Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentfaltung.

Vorweg muss jedoch festgestellt werden, dass die Frage der Nachhaltigkeit im Rahmen dieser Untersuchung nicht abschließend geklärt werden konnte. Dafür war der Zeitraum des Unterrichtsversuchs von 14 Wochen zu kurz. Nach den in der Untersuchung gemachten Erfahrungen gehe ich davon aus, dass hierfür mindestens ein Zeitrahmen von 18 Monaten für die Durchführung eines Unterrichtsversuchs angesetzt werden müsste. In nachfolgenden Untersuchungen eines weitergehenden Forschungsprojekts könnte dann die Probandengruppe in größeren Zeitabständen in einer sich anschließenden Längsschnittuntersuchung zu Fragestellungen, die z.B. die Nachhaltigkeit des Unterrichtsprojekts betreffen, interviewt werden.

Die beiden im vierten Themenbereich oben angesprochenen Fragestellungen sind eng miteinander verknüpft. Im Rahmen der Untersuchung konnte hier der Frage nachgegangen werden, inwieweit die eingesetzten Methoden Eingang in die Lebenswirklichkeit der Probanden gefunden haben. Aus den Stellungnahmen zu dieser Fragestellung lässt sich indirekt auch darauf schließen, ob der Unterricht und die in ihm schwerpunktmäßig behandelten Lernfelder in bestimmten Punkten aus der subjektiven Sicht der Probanden nachhaltig gewirkt haben.

Dass der wahrnehmungszentrierte Instrumentalunterricht und die eingesetzten Methoden Eingang in die Lebenswirklichkeit der Probanden gefunden haben, lässt sich an folgenden Belegen festmachen: Die Probanden haben für die Planung und Steuerung ihres Lernprozesses eigene Entscheidungen übernommen. Das heißt, dass sie zum Ende des Unterrichtsversuchs, einen Überblick über die im Unterrichtsversuch vorkommenden Lernfelder und Methoden erhielten und aus diesen auswählten, was sie für ihre Ziele bzw. Bedürfnisse als zweckmäßig erachteten. Diese Entscheidungskompetenz beinhaltet als Voraussetzung z.B. die Fähigkeiten des differenzierten Wahrnehmens, Analysierens und Auswählens. Darüber hinausgehende Kompetenzen, für die ebenfalls Belege angeführt wurden, betreffen die Entwicklung von Fragestellungen auf der Metaebene, die sich z.B. auf das eigene Üben oder Unterrichten beziehen. Hierbei geht es um den reflektier-

ten, selbstständigen Gebrauch und die Anwendung der Methoden in Bereichen der eigenen Lebenswirklichkeit. In diesem Zusammenhang kann insofern von einer Metaebene gesprochen werden, weil die erfolgreiche Anwendung der Methoden die Reflexion über die eigene Disposition (Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken) und die Analyse des Einsatzfeldes mit einbezieht.

Eine weitere Voraussetzung für die Integration der Methoden in die eigene Lebenswirklichkeit stellt die Emanzipation der Probanden durch die kritische Auseinandersetzung mit der Unterrichtskonzeption und der Art des Unterrichtens dar. Auf der Grundlage einer zunehmenden Selbstständigkeit äußerten sich die Probanden auch über den Transfer der Unterrichtsmethoden in Bereiche der eigenen Lebenswirklichkeit, die z.B. die Unterrichtspraxis, die Musizierpraxis oder die Ausführung der Körperwahrnehmungslektionen im privaten Bereich betrafen. Dadurch wird deutlich, dass die im Unterrichtsversuch vermittelten Kompetenzen von persönlicher Bedeutung für die Probanden sind. Als ein praxisorientiertes Ergebnis der Untersuchung lässt sich anführen, dass aufgrund der hohen subjektiven Bedeutung, die die vermittelten Inhalte und Methoden für die Probanden im Unterrichtsversuch hatten, davon auszugehen ist, dass sie sich über die vermittelten Kompetenzen eigene neue Bereiche des selbstständigen Arbeitens eröffnet haben.

In der dritten oben vorgestellten Schlüsselkategorie, die die Arbeit am Selbstbild als Teil der musikalischen Nachentfaltung beinhaltet, wird der Reflexionsaspekt in den Mittelpunkt gestellt. Bereits zum Ende der Pilotphase wurde deutlich, dass sich die ursprünglich zur Datenerhebung vorgesehenen Interviews bzw. Gruppendiskussionen zu wichtigen Bestandteilen der Unterrichtskonzeption entwickelten. Die Probanden nutzten diese Gelegenheiten, um ihre Wahrnehmungen zu artikulieren und dadurch zu vertiefen, um offene Fragen anzusprechen oder auch Kritik an der Unterrichtskonzeption zu üben. Wie bereits in den Schlussfolgerungen nach der Analyse der Pilotphase dargelegt wurde, veränderte sich daraufhin der Fokus der Fragestellungen in den Interviews. Den Probanden wurde nur zu Beginn der Hauptuntersuchung ein Fragebogen mit offenen Fragen vorgelegt, die Eingang in ihre Reflexion finden sollten.

In diesem Zusammenhang und in Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse der Hauptuntersuchung möchte ich an dieser Stelle noch zwei weitere Punkte zu diesem Thema vorstellen. Es geht dabei um den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Reflexionsfähigkeit, für die ebenfalls Stellungnahmen der Probanden vorliegen. Zum einen handelt es sich um die Bereitschaft, sich offen in der Reflexion gegenüber dem Lehrer oder in der Gruppe zu subjektiven Wahrnehmungen und Gefühlen zu äußern und zum

anderen um die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Vor allen Dingen in Bezug auf die Entwicklung der Bereitschaft zu offenen Äußerungen gegenüber dem Lehrer oder in der Gruppe hat sich als ein Ergebnis der Untersuchung herauskristallisiert, dass der Aufbau eines gegenseitigen Vertrauensverhältnisses dabei eine große Rolle spielt. Ebenfalls wichtig ist die Erfahrung des Lehrers<sup>626</sup> als Moderator und Anleiter von Reflexionsprozessen, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass in einer Probandengruppe bei allen Personen die Fähigkeit oder die Bereitschaft zur Reflexion gleich ausgebildet ist.

Die Bereitschaft zur Selbstreflexion umfasst ebenfalls die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild und daraus folgend der Formulierung bestimmter Ziele, die Aspekte des selbstständigen Lernens betreffen. Dieser Aspekt hat sich insofern als bedeutsam in Hinblick auf den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht herausgestellt, als dass die Probanden dazu aufgefordert waren, aus den vielfältigen wahrnehmungszentrierten Angeboten auszuwählen. Sie konnten auf diese Weise, selbstständig in Kontakt mit ihren Wahrnehmungen entscheiden, welche Aspekte ihnen besonders wichtig waren. Als Lehrer habe ich mich dann aufgrund dieses Feedbacks bemüht, auf diese Fragestellung oder besondere Wünsche einzugehen. Auf einer längerfristigen Ebene stellte die Selbstreflexion auf diese Weise ebenfalls die Grundlage für das oben schon angeführte selbstständige Lernen und die Integration der Methoden in die eigene Lebenswelt dar. Da die Reflexionsthematik für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist, möchte ich sie in dem folgenden Kapitel noch einmal aufgreifen.

## **4.2. Hinweise zur Bedeutung der Reflexion für die Umsetzung der Konzeption des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts**

Ich möchte über die Beantwortung der folgenden Eingangsfragestellungen weitere Antworten zur Bedeutung der Reflexion und deren Wichtigkeit für die Unterrichtskonzeption begründen. In der folgenden Diskussion habe ich außerdem auf die Untersuchungsergebnisse<sup>627</sup> zur Reflexionsthematik zurückgegriffen.

---

<sup>626</sup> Vergleiche hierzu auch das Kapitel 3.10.7. „Didaktische Überlegungen zur Lehrerrolle“

<sup>627</sup> Vergleiche hierzu: Kapitel 3.9.5.: Die Kategorien / Metathemen 9 – 13 auf der Grundlage der Einzelinterviews aus der Pilot- und Hauptphase und in Kapitel 3.10.3.

1. Ist das Angebot zur Reflexion aus Sicht der Probanden ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtskonzeption gewesen?
2. Welche Bedeutung haben die Reflexionsphasen für die Vermittlung der in der Konzeption schwerpunktmäßig behandelten Lernfelder?
3. Hat sich die Einführung einer Reflexionsphase als ein wichtiges Instrument innerhalb der Unterrichtskonzeption bewährt?

Bevor ich auf diese Fragen genauer eingehe, möchte ich hier zur Explikation der vorgestellten Thematik zunächst zwischen der Einführung einer Reflexionsphase im Unterricht und der Möglichkeit zur Reflexion im Allgemeinen differenzieren.

Die grundsätzliche Möglichkeit des Schülers zur Reflexion im Instrumentalunterricht, die mit der Einführung einer Reflexionsphase durch den Lehrer im oder im Anschluss an den Unterricht hergestellt wird, kann sich unter bestimmten Voraussetzungen positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken. Mit der Reflexionsphase wird zunächst grundsätzlich ein gewisser Zeitrahmen im Unterricht für den Schüler bereitgestellt, sich beispielsweise zur Unterrichtssituation und zu den Unterrichtsinhalten zu äußern. Gleichzeitig sollte damit die Wertschätzung des Lehrers gegenüber dem Schüler verbunden sein, dass ihm die Meinung des Schülers wichtig ist. Das setzt eine positive Einstellung des Lehrers gegenüber der Einrichtung einer Reflexionsphase und Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung derselben voraus. Zum einen sollte er selbst Erfahrungen mit verschiedenen Möglichkeiten der Reflexion besitzen und zum anderen aufgrund dieser Erfahrungen in der Lage sein, Reflexionsprozesse bei den Schülern einzuleiten und zu begleiten. Für den Lehrer eröffnet sich dadurch z.B. die Chance, ein ehrliches Feedback zu seiner Person, seinem Unterrichtsstil und den Unterrichtsinhalten zu erhalten und damit auf Dauer effektiver unterrichten zu können. Die Reflexionsphase und die damit bereitgestellte Möglichkeit zur Reflexion sind also wirksame Mittel zur Erhöhung der Unterrichtsqualität, die unterschiedliche Kompetenzen beim Lehrer voraussetzen, um eine Reflexionsfähigkeit beim Schüler zu entfalten. An diesen Überlegungen wird deutlich, dass die Einführung einer Reflexionsphase und die Fähigkeit zur Reflexion selbst nicht Hand in Hand gehen.

---

„Auswertung der Erhebungsdaten im Einzelunterricht“ die Kategorien 1a) v., 4c) i., 4c), ii. . Desweiteren in Kapitel 3.10.6. „Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen“ die Punkte g, h, n.

Gerade für den Instrumentalunterricht, der, auf Dauer ausgeführt, im höchsten Maße ein selbstständiges Arbeiten vom Schüler erfordert, ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion z.B. in Hinblick auf seine Arbeitsweise und das eigenständige Üben von großer Bedeutung. Dazu gehören auch die Wahrnehmung von körperlichen Signalen, die Einschätzung der Motivation hinsichtlich der vorgenommenen Ziele und die Kenntnis der subjektiven Schwächen und Stärken beim Lernen bzw. die Einschätzung des eigenen Lerntyps. Darüber hinaus betrifft die Fähigkeit zur Reflexion aber auch die Einschätzung der Unterrichtssituation und inwieweit der Lehrer mit seinen spezifischen Kompetenzen die eigenen Ziele hinsichtlich des Instrumentalspiels bzw. des Musizierens unterstützen kann. In diesem Zusammenhang spielt auch das reflektierende Gespräch unter Schülern, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, eine große Rolle. Hier geht es z.B. um die Einordnung der eigenen Fähigkeiten, um eine Neuorientierung in Bezug auf bestimmte Ziele und um die Erweiterung des eigenen Horizonts. Damit verbunden sind sowohl Bereiche, die das Musizieren bzw. das Instrumentalspiel wie auch die Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit gleichermaßen betreffen.

Es folgt nun die Bearbeitung der oben bereits vorgestellten drei Eingangsfragestellungen zur Reflexionsthematik unter Bezugnahme auf bestimmte Ergebnisse der Untersuchung<sup>628</sup>:

Im vorliegenden Unterrichtsversuch zum wahrnehmungszentrierten Unterricht haben sich die Probanden mehrfach über die Bedeutung der Reflexion geäußert. Dabei wurde z.B. festgestellt, dass sie in ganz unterschiedlichen Bereichen „wirksam“ wird. So kann eine selbstständige Reflexionsphase vor dem Unterricht z.B. dabei behilflich sein, sich der eigenen Stimmung und der allgemeinen Verfassung bewusst zu werden. Dieses Gewahrwerden und das Annehmen der momentanen Befindlichkeit dienen der konzentrierten Vorbereitung auf den Unterricht. Die selbstständige Reflexion im Anschluss an den Unterricht kann dazu dienen, sich bestimmte Unterrichtsinhalte noch einmal zu vergegenwärtigen und dabei nachzuvollziehen, in welcher Weise, das heißt z.B. mit welchen Gefühlen und Gedanken, mit bestimmten Inhalten umgegangen wurde. Dabei spielt auch gerade für das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten eine große Rolle, mit welchen Gedanken oder Gefühlen bestimmte erwünschte interpretatorische und bewegungsmäßige Konzepte konnotiert sind.

---

<sup>628</sup> Vergleiche hierzu die unter der vorangegangenen Fußnote angegeben Stellen zu den betreffenden Untersuchungsergebnissen in dieser Arbeit.

Wie oben schon ausgeführt wurde, dient die Reflexionsphase ebenfalls dazu Kritik zu äußern. Die Schüler haben dadurch die Gelegenheit, sich gegenüber der Meinung und der Person des Lehrers zu emanzipieren, indem sie ihre eigene Meinung artikulieren. Dies ist insofern im Musik- oder Instrumentalunterricht von Bedeutung, weil es um subjektive Wahrnehmungen geht, die künstlerisch-ästhetische Bereiche betreffen. Gleichzeitig sollte die Reflexion auch auf die Fähigkeit zur Entwicklung von Selbstkritik bzw. von Arbeit am Selbstbild ausgerichtet sein. Diese Zusammenhänge wurden im vorigen Kapitel schon ausführlich dargestellt.

Auf der persönlichen und der interaktionalen Ebene dienen Reflexionsphasen und Gruppendiskussionen dazu, dass sich die Teilnehmer untereinander bzw. die Schüler und der Lehrer in kürzerer Zeit besser kennen lernen können. Allerdings ist dieser Aspekt nur eine Option, der wiederum von der Bereitschaft der Beteiligten abhängig ist.

Die Reflexionsphasen haben für die Vermittlung der in der Konzeption behandelten wahrnehmungszentrierten Schwerpunktlernfelder in mehrfacher Hinsicht eine besondere Bedeutung. So ist der Lehrer beispielsweise auf das Feed-back der Schüler angewiesen, um zu erfahren, ob der Schüler etwas mit den ausgewählten Unterrichtsinhalten und verwendeten Methoden anfangen konnte oder ob er bestimmte Schwierigkeiten damit hatte. Gerade bei der Abstimmung individueller Inhalte in Hinblick auf die Wünsche der Schüler ist der Lehrer auf das Feedback angewiesen. In Bezug auf die Ausführung oder das Erleben bestimmter wahrnehmungszentrierter Inhalte kann sich der Schüler durch eine Verbalisierung des Erlebten im Nachhinein noch einmal bewusst machen und ins Langzeitgedächtnis überführen. Unter günstigen Umständen können dadurch Prozesse, die vorher weitgehend unbewusst vollzogen wurden, bei einem mentalen Nachvollzug ins Bewusstsein gelangen und auf diese Weise vertieft werden.

Im Rahmen des vorliegenden Unterrichtsversuchs des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts hat sich die Einführung einer Reflexionsphase als ein wichtiges Instrument innerhalb der Unterrichtskonzeption bewährt. Das lässt sich an ganz verschiedenen Punkten festmachen, von denen die meisten hier schon genannt wurden. Außerdem gibt es weitere Faktoren, die für die Einbeziehung der Reflexion sprechen und die konkret auf die Gegebenheiten im vorliegenden Unterrichtsversuch bezogen sind. Die Probanden waren prinzipiell aufgeschlossen für das Angebot zur Reflexion. Als Lehrer und Leiter des Unterrichtsversuchs habe ich für die entsprechenden Voraussetzungen und Vorbedingungen gesorgt, damit die Probanden sich in einem Klima des Vertrauens äußern konnten und Ge-



wissheit hatten, dass ihre Meinung, egal ob sie Kritik oder Zustimmung enthielt, willkommen war. Diese Situation war für mich als Lehrer und Forscher zwar nicht immer einfach zu vermitteln und manchmal auch ein Balanceakt. Im Nachhinein hat sich herausgestellt, dass die Akzeptanz bzw. Annahme z.B. bestimmter Gefühlsäußerungen der Probanden, die ich zunächst nicht verstehen konnte und die ich manchmal sogar als Provokation auffasste, zu einem weitergehenden Verständnis bestimmter Problemstellungen und damit in der Folge zu tiefer gehenden Ergebnissen in der Untersuchung geführt haben.

## 5. Literaturhinweise

Adler, Günter (1994): Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Dissertation an der Hochschule für Musik und Theater. Hannover.

Adorno, Theodor. W. (1969): Dahrendorf, Ralf; Pilot, Harald; Albert, Hans; Habermas, Jürgen; Popper, Karl (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt.

Alcantara, Pedro (2002): Alexander-Technik für Musiker. Kassel. Deutsche Ausgabe des englischen Originals: Indirect Procedures: A Musician's Guide to the Alexander Technique (1997). Oxford.

Ernst, Amseln (1991). Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz.

Anders, Frieder (2001): Tai Chi. Chinas lebendige Weisheit. Grundlagen der fernöstlichen Bewegungskunst. München.

Atteslander, Peter (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

Biedermann, Walter (1993): Unmusikalisch....? Die Musikpädagogik von Heinrich Jacoby. Mit einem Beitrag von Heinz R. Gallist zur Aktualität von Jacobys Schaffen. (Musikpädagogische Schriftenreihe Bd. 5) Aarau, Schweiz.

Biesenbender, Volker (1992): Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels. Drei Vorträge zur Ökologie des Musizierens. (Musikpädagogische Schriftenreihe Bd. 2) Aarau, Schweiz.

Bimberg, Siegfried (1994): Ganzheit. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel. 85-86.

Blum, Jochen (1994): Der Musiker und sein Verhältnis zum eigenen Körper. In: Musikforum - Referate und Informationen des Deutschen Musikrates. Heft 80. 15-30.

Blum, Jochen (1995): Medizinische Probleme bei Musikern. Stuttgart - New York.

Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band I. Reinbeck bei Hamburg. 80-101.

Böker, Petra (2002): Qi Gong. In: Donieden, Ralf (Hg.) (2002): Wege zum Körper-Bewusstsein. Körper- und Entspannungstherapien. München. 283-287.

Busch, Barbara (2007): Der Körper als Spielapparat. Vom Umgang mit spieltechnisch-musikalischen Herausforderungen im Anfangsunterricht einst und heute. In: Üben und Musizieren. 24. Jg. Nr. 1. 22-24.

Capra, Fritjof (1985): Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern, München, Wien.

Ciampi, Luc (2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.

Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

Decker, Jan (2002): Musik- und Bewegungslernen bei Heinrich Jacoby und Elsa Gindler. Diplomarbeit im Fach Sportpädagogik an der Universität Hamburg.

El-Salamouny, Ahmed (2001): „Choro Nr. 4“ In: Brazilian Guitar. Chôro, Bossa Nova, Afro-Brazilian Rhythms. (Noten) Osnabrück.

Erikson, Erik H. (1957): Kindheit und Gesellschaft. Zürich.

Ernst, Amseln (1991): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz.

Farau, Alfred; Cohn, Ruth C. (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart.

Feldenkrais, Moshe (1978): Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang. (Mit 12 exemplarischen Lektionen.). Frankfurt am Main.

Feldenkrais, Moshe (1985): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

Figdor, Helmuth (2005): „Elternarbeit in der Instrumental- & Gesangspädagogik. Ein Beitrag zur Kooperation von Musikpädagogik und Psychoanalyse.“ In: Üben und Musizieren. 22. Jg. Nr. 6. 8-12.

Flick, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 3. Auflage. Hamburg.

Gaede, Peter-Matthias (2007): Laozi, Lao-tsu, Laotse. In: Gaede, Peter-Matthias (Hg.) (2007): Geo Themenlexikon, Bd. 14. Philosophie. Ideen, Denker, Visionen. Mannheim. 187.

Gallwey, W. Timothy (1974): The inner Game of Tennis. New York.

Geiger, Joachim (1993): Alexander-Technik. In: Sobottke, Volker: Der Körper im Instrumentalunterricht. In: Richter, Christoph (Hg.) (1993): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel. 148-151.

Gellrich, Martin (1990): Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In Pütz, Werner (Hg.) (1990): Musikpädagogische Forschung. Band 11. Musik und Körper. Essen. 107-138.

Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Bd. 1. Augsburg.

Gordon, Edwin E. (2001): Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence. Chicago.

Grimmer, Frauke (1990): Körperbewusstsein und "innere Bewegtheit des Ganzen" -Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik Heinrich Jacobys. In Pütz, Werner (Hg.) (1990): Musikpädagogische Forschung. Band 11. Musik und Körper. Essen. 185-197.

Grimmer, Frauke (1989): Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg, 123-132.

Gruhn, Wilfried (1995): Wie Kinder Musik lernen. In: Musik und Unterricht. Heft 31. 4-15.

Gruhn, Wilfried (1995): Lernen, dass... und lernen, was... In: Musik in der Schule. Heft 1. 22-20 und 34-36.

Gruhn, Wilfried (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim.

Gstettner, Peter (1995): Handlungsforschung. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; u.a. (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim. 266-268.

Gunz, Josef (1986): Handlungsforschung: Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung. Wien.

Hanna, Thomas (2003): Beweglich sein - ein Leben lang. Die heilsame Wirkung körperlicher Bewusstheit. Mit einem Übungsprogramm. 7. Aufl. München.

Haußer, Karl (1982): Forschungsinteraktion und Forschungskonzeption. In: Huber, Günter; Mandl, Heinz (Hg.) (1982): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim.

Held, Josef (1994): Anmerkungen zur Körperarbeit mit Musikern in: Musikmachen - spannend, aber nicht verspannt. Beiträge zur Körperarbeit mit Musikern. Remscheid.

Herschkowitz, Norbert (2008): Das Gehirn. Die wichtigsten Antworten. Freiburg im Breisgau.

Höting, Hans (1994): Qi-Gong-Kugeln für Gesundheit, Meditation und Vitalität. 3. Aufl. München.

Jacobs, Dore (1977): Die menschliche Bewegung. Kastellaun.

Jacoby, Heinrich (1921): Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung. Rede, gehalten anlässlich der Kunsttagung des Bundes entschiedener Schulreformer in Berlin am 5.5.1921. In: Die Tat. Monatsschrift für die

Zukunft deutscher Kultur. Sonderdruck aus dem Märzheft 1922. In: Ludwig, Sophie (Hg.) (1984): Jenseits von »Musikalisch« und »Unmusikalisch« Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel in der Musik. Hamburg. 10-27.

Jacoby, Heinrich (1945) und Ludwig, Sophie (Hg. der Erstauflage) (1980): Jenseits von »Begabt« und »Unbegabt«. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten, Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. (Überarbeitetes Gesprächsprotokoll eines Einführungskurses in Zürich 1945). Hamburg.

Jacoby, Heinrich (1924): Jenseits von »Musikalisch« und »Unmusikalisch«. Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur. Mitgeteilt auf dem II. Kongress für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, Berlin, Oktober 1924. In: Ludwig, Sophie (Hg.) (1984): Jenseits von »Musikalisch« und »Unmusikalisch« Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel in der Musik. Hamburg. 29-73.

Jacoby, Heinrich (1953): Musik Gespräche –Versuche 1953-1954. Dokumente eines Musikurses. In: Ludwig, Sophie (Hg. der Erstauflage von 1986); Weber, Rudolf (Hg. der erweiterten Neuauflage von 2003). Hamburg.

Jacoby, Peter (1997): Die Feldenkrais-Methode in Musikpädagogik und Stimmbildung. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V. Nr. 10. München / Herford.

Klaffke, Andrea (1997): Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht. In: Günther, Ulrich; Jank, Birgit; Ott, Thomas (Hg.) (1997): Reihe Musikpädagogik Konkret. Bd. 1. Augsburg.

Kleining, Gerhard (1986): Das qualitative Experiment. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Nr. 38. 724-750.

Kleining, Gerhard (1995): Das qualitative Experiment. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; u.a. (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim. 263-266.

Klöppel, Renate (1997): Die Kunst des Musizierens - Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. Mainz.

Klüppelholz, Werner (1993): Projekt Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen 1990-1992. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Verband deutscher Musikschulen (Hg.). Bonn.

Kohut, Daniel L. (1999): Musizieren: Theorie des Lehrens und Lernens / Daniel L. Kohut; Heinz Fadle. Detmolder Hochschulschriften Bd. 1. Essen.

König, Eckhard; Bentler, Annette (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess - Ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. 88-97.

Le Brün-Hölscher (1987): Musikerziehung bei Heinrich Jacoby. Münster.

Lèvesque, Vincent (1999): Die Musik in uns – über die Anwendung der Feldenkrais-Methode in der Instrumentalmusik. In: Rusell, Roger (Hg.) (1999): Feldenkrais im Überblick. Karlsfeld. 345-361.

Levinson, Daniel. J. 1978: The Seasons of a man's life. New York.

Ludwig, Sophie (2002): Elsa Gindler - Von ihrem Leben und Wirken. Hamburg.

Mahlert, Ulrich (2004): Carl Czernys Didaktik der Virtuosität. Intention und Option. In: Loesch, Heinz von; Mahlert Ulrich; Rummenhüller, Peter (Hg.) (2004): Musikalische Virtuosität. Mainz. 180-196.

Mahlert, Ulrich (1998): Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht. In: Üben & Musizieren. 15. Jg. Nr. 5. Mainz.

Masters, Robert; Houston, Jean (1983): Bewusstseinsweiterung über Körper und Geist. München.

Maturana, Umberto R.; Varela, Francisco J. (1984): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 4. Auflage, 1992. Bern und München.

Matzdorf, Paul / Cohn, Ruth C. (1983): Themenzentrierte Interaktion. In: Corsini Raymond J. (Hg.) (1983): Handbuch der Psychotherapie. Bd. 2. / 3. Auflage. Weinheim und Basel. 1272-1313

Mayring, Philipp (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, 1996. Weinheim.

Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. 6. Auflage, 1997. Weinheim.

Mechsner, Franz (2004): Bewegende Momente. Hirnforschung. Motorische Steuerung. In: Gehirn & Geist. Nr. 7 / 2004. 46-49.

Mechsner, Franz (2004): Psychological Approach to Human Voluntary Movements. In: Journal of Motor Behavior. Vol. 36, No. 4. 355-370.

Metzger, Wolfgang (1975): Psychologie. Darmstadt.

Meyer-Denkman, Gertrud (1970): Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung. In: Blasl, Franz (Hg.) (1970): Rote Reihe, Bd. 11. Wien.

Moegling, Klaus (1998): Untersuchungen zur Gesundheitswirkung des Tai Chi Chuan - bewegungstheoretische Grundlegung und empirische Ergebnislage. Habilitationsschrift am Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg. In: Moegling, Klaus (Hg.) (1998): Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung, Bd. 6. Kassel.

Nelson / Blades-Zeller (2004): Feldenkrais für Sänger. Kassel.

Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung. Münster.

Noll, Günther (1994): Musische Bildung/Musische Erziehung. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994. 201.

Olvedi, Ulli (1997): Das stille Qi Gong nach Meister Zhi-Chang Li. Vitalisierung und Harmonisierung der Lebenskräfte nach taoistischer und buddhistischer Tradition. 2. Auflage, 2005. Berlin.

Petrat, Nikolaj (2000): Psychologie des Instrumentalunterrichts. Kassel.



Petzold, Hilarion; Berger, Angelika (1983): Integrative Bewegungstherapie und Bewegungspädagogik als Behandlungsverfahren für psychiatrische Patienten. In: Petzold, Hilarion (Hg.) (1983): Die neuen Körpertherapien. Paderborn. 452-477.

Pütz, Werner (1998): „Als wär's ein Stück von mir“ - Themenzentrierte Interaktion in der Ausbildung von Musiklehrern. In: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen; Eckhart-Bäcker, Ursula; Nolte, Eckard (Hg.) (1998): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag. Augsburg. 418-430.

Pütz, Werner (1999): Mit Kopf, Herz und Verstand - Anmerkungen zum Ganzheitsboom in der Musikpädagogik. In: Krakauer, P.M. u.a. (Hg.) (1999): Der Diskurs des Möglichen. Musik zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik. Festschrift für Wolfgang Roscher zum 70. Geburtstag. Anif / Salzburg. 578-598.

Pütz, Werner (2006): Musik lehren und studieren - jenseits von Pisa und Bologna. In: Noll, Günther u.a. (Hg.) (2006): Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster. 400-415.

Pütz, Werner (2002): Wie Musik, Mensch und Leben zusammen kommen können – Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Musikunterricht (1. Teil). In: Musik in der Schule. 4/2002. Berlin. 53-56.

Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3. Auflage. Weinheim / Basel.

Ritsert, Jürgen (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt.

Rizzi, Werner (2002): Elementare Musikpädagogik im Begriffsfeld der Ganzheitlichkeit. In: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.) (2002): Facetten elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen Verbindungen Hintergründe. ConBrio Fachbuch, Bd. 9. Regensburg. 293-311.

Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim und Basel.

Rusell, Roger (Hg.) (1999.): Feldenkrais im Überblick. Karlsfeld.

Scheit, Karl (Hg.) (1989): „Renaissance-Tanz“ von Valentin Haussmann. In: Sieben Stücke für drei Gitarren. Wien.

Sobbottke, Volker (1993): Der Körper im Instrumentalunterricht - Versuch einer Bedeutung. In: Richter, Christoph (Hg.) (1993): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel. 133-157.

Soo, Chee (1984): Die Kunst des Tai Chi Chuan. Der taoistische Weg zu körperlich-seelischer Gesundheit. München.

Suzuki, Shinichi (1969): Nurtured by Love. New York.

Tappert-Süberkrüb, Almuth (2000): Musik denken. Edwin Gordons Theorie zum Musik denken und Musik lernen. In: Üben und Musizieren. 17. Jg. Nr. 4. 4-14.

Teschner, Hans Joachim (Hg.) (1998): Fridolin goes Pop für 2 Gitarren, „Backwater Blues“ (Noten). Wilhelmshafen.

Wagner, Christoph (2005): Hand und Instrument. Musikphysiologische Grundlagen. Praktische Konsequenzen. Wiesbaden.

Wagner, Jens (1991): Eine Haltungs- und Bewegungslehre für Gitarristen. In: Üben & Musizieren, 8. Jg. Nr. 5 und Nr. 6. 13ff. bzw. 25 ff.

Wallner, Gerhard (2000): Wahrnehmen und Lernen. Die Feldenkrais-Methode und der Pragmatismus Deweys. Paderborn.

Wenig, A. (1992): Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter - Aspekte zur Theorie und Praxis unter Berücksichtigung von Musikschularbeit in Nordrhein-Westfalen. Staatsexamensarbeit, Musikhochschule Köln.

Wertheimer, Max (1967): Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. Darmstadt.

Wildman, Frank (2003): Feldenkrais Übungen für jeden Tag. 10. Auflage. Frankfurt am Main.

## **6. Anhang**

### **6.1. Die Darstellung des Unterrichts**

#### **6.1.1. Der Einzelunterricht aus der Einstiegsphase (Übersicht)**

In Bezug auf den gesamten Verlauf des Unterrichtsversuchs stellen die jeweiligen ersten beiden Unterrichtsstunden des Einzel- bzw. Gruppenunterrichts die Einstiegsphase in die Praxis des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts dar. Darauf folgt die längerfristig angelegte Unterrichtssequenz der Hauptphase des Einzel- und Gruppenunterrichts, die in die abschließende Schlussphase übergeht. In der Darstellung des Unterrichts schließen sich nun zuerst die detaillierte Vorstellung der methodisch-didaktischen Planung und die Dokumentation ausgewählter Unterrichtsstunden aus der Einstiegsphase an. Dabei sind die Einzelstunden den jeweiligen Probanden A - D zugeordnet. Die Gruppenunterrichtsstunden werden im Anschluss daran separat vorgestellt. Die Übersicht über die Unterrichtssequenzen der Haupt- und Schlussphase erfolgt im nächsten Kapitel und folgt ebenfalls der gerade beschriebenen Ordnung der Einstiegsphase.

Da die Einstiegsphase nur zwei Wochen dauerte, in der die Probanden jeweils zwei Einzelstunden und zwei Gruppenunterrichtsstunden erhielten, gelten die langfristigen Unterrichtsziele über die Einstiegsphase hinaus für die Dauer des gesamten Unterrichtsversuchs. In Bezug auf die Einstiegsphase sind es vor allen Dingen auch soziale und emotionale Ziele, die neben den motorischen und kognitiven Zielen im Vordergrund stehen und die darüber hinausgehend für die weiteren Phasen des Unterrichtsversuchs wichtig sind. Dabei geht es auch um Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik, wie z.B. den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, die Förderung des kommunikativen Austausches im Unterricht und die Herstellung einer entspannten und förderlichen Lernatmosphäre. In Anbindung daran sollte erreicht werden, dass die Schüler eine dauerhafte Motivation in Bezug auf die vermittelten Inhalte aufbauten und eine positive Einstellung gegenüber den im Unterrichtsversuch vermittelten Schwerpunktlernfeldern entwickeln konnten.

In engem Zusammenhang mit der Entwicklung und Aufrechterhaltung einer förderlichen Lernatmosphäre stand auch die Wahl und Ausgestaltung der Unterrichtsräume, in denen der Unterrichtsversuch stattfand. Nach anfänglicher Suche habe ich für die Durchführung schließlich passende

Räumlichkeiten von angemessener Größe gefunden. Diese hatten Fenster, die Tageslicht einließen und waren freundlich und hell eingerichtet. Für die Praxis der Körperwahrnehmungslehren am Boden mussten die Räume möglichst angenehm temperiert sein. Außerdem mussten von mir Vorkehrungen dafür getroffen werden, dass die Schüler nicht als unangenehm empfanden, auf dem Boden zu liegen. Darüber hinaus habe ich dafür gesorgt, den jeweiligen Unterrichtsräumen dadurch eine freundliche persönliche Note zu verleihen, indem ich z.B. die Raummitte durch eine kleine Blumendekoration oder Ähnliches ausgestaltete. Im weiteren Verlauf des Unterrichtsversuchs habe ich mich bemüht, auf Kritik der Schüler, die in Zusammenhang mit dem Unterrichtsraum standen, sensibel zu reagieren und diese ernst zu nehmen, indem ich schnell eine positive Veränderung herbeiführte. Das Thema der Wahl und Ausgestaltung des Unterrichtsraums wird von mir an dieser Stelle so ausführlich diskutiert, weil gerade in der Einstiegsphase diese äußeren Bedingungen unterschwellig einen starken Eindruck bei den Schülern hinterließen. Ein „Sich-Einlassenkönnen“ der Schüler auf die wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalte konnte durch die Auswahl des passenden Unterrichtsraums gefördert werden.

Die Unterrichtsziele in Hinblick auf die Praxis der Körperwahrnehmungslehren im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht liegen zum einen im motorischen Bereich, indem z.B. die Beweglichkeit und die kinästhetische Wahrnehmung gefördert werden sollen und dadurch gegebenenfalls das motorische Erlernen instrumentaler Fertigkeiten verbessert wird. Zum anderen liegen die Unterrichtsziele aber auch im psychosozialen Bereich, indem es bei den Schülern z.B. über die Steigerung des allgemeinen Körperbewusstseins und die Förderung des sensiblen Umgangs mit dem eigenen Körper zu einer positiv veränderten Selbstwahrnehmung kommt, durch die möglicherweise in der Folge ein genussvolles und körperorientiertes Musizieren verstärkt wird.

#### 6.1.1.1. Der Einzelunterricht von Probandin A in der Einstiegsphase

##### Abstimmung der Unterrichtsziele und -inhalte

Im Vorfeld des Unterrichtsversuchs ist Probandin A von mir über die Inhalte und den Verlauf der Untersuchung mündlich und schriftlich informiert worden. In diesem Vorgespräch wurden Wünsche, Erfahrungen und Ziele in Hinsicht auf das Unterrichtsprojekt genauer thematisiert.

Zusammenfassung des gemeinsamen Gesprächs über persönliche Wünsche und Unterrichtsziele in Hinblick auf die Praxis der Körperwahrnehmungslehren:

Da Probandin A zu Beginn des Unterrichtsversuchs bereits gewisse Vorerfahrungen mit der Praxis von Körperwahrnehmungslehren in Zusammenhang mit ihrem Gesangsunterricht und dem Rhythmikunterricht aus dem Studium gemacht hat, ist es für sie gut vorstellbar, bestimmte Körperwahrnehmungslektionen auch in Verbindung mit dem Instrumentalunterricht auszuführen. Sie äußert keine bestimmten Wünsche in Hinblick auf die damit zusammenhängenden Unterrichtsziele.

In einem Wochenendseminar hat sie bereits praktische Erfahrungen mit der Körperwahrnehmungslehre: „Bewusstheit durch Bewegung“ nach Moshe Feldenkrais sammeln können, die von mir ebenfalls für den Unterrichtsversuch ausgewählt wurde. Zur Erhaltung des körperlichen Wohlbefindens und zur Spannungslösung von körperlichen Blockaden führt Probandin A zeitweilig zuhause Dehn- und Gymnastikübungen durch.

Probandin A sind im Hinblick auf ihre körperliche Verfassung keine relevanten Beschwerden bekannt, die sie daran hindern würden an den Körperwahrnehmungslektionen teilzunehmen. Als eine Problemzone sieht sie ihren Schulter- und Nacken- und oberen Halsbereich, der zeitweilig verspannt bzw. blockiert und wenig durchlässig ist.

Aufgrund dieser Voraussetzungen habe ich folgende erste Unterrichtsziele<sup>629</sup> und Inhalte in Hinblick auf die Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs im Bereich der Körperwahrnehmungslehren mit Probandin A abgesprochen bzw. auf Probandin A abgestimmt:

- Im Anschluss an die Einführungsgespräche weiterer Aufbau von Vertrauen und Verständnis bei der Schülerin für die wahrnehmungszentrierte Arbeit im Instrumentalunterricht. Förderung des Selbstvertrauens der Schülerin, um sich als Expertin für ihre Wahrnehmungen im Unterricht in Hinblick auf ihre Rolle als aktive Teilnehmerin am

---

<sup>629</sup> Es folgen zuerst die jeweiligen Unterrichtsziele, gekennzeichnet mit einem schwarzen Punkt●, danach die entsprechenden Inhalte, gekennzeichnet mit einem weißen Kreis○. Dabei können sich unter Umständen mehrere Unterrichtsziele auf einen nachfolgend dargestellten Unterrichtsinhalt beziehen bzw. mit diesem zusammenhängen, wie z.B. der Unterrichtsinhalt betreffend die Ausführung einer bestimmten Körperwahrnehmungslektion. Ebenso ist der umgekehrte Fall möglich, dass ein Unterrichtsziel mit mehreren nachfolgend aufgezählten Unterrichtsinhalten zusammenhängt bzw. erreicht werden soll.

Unterricht und im Rahmen des Forschungsprojektes beteiligen zu können.<sup>630</sup>

- Allgemeine Einführung in die Körperwahrnehmungsarbeit auch in Hinblick auf die musikpädagogischen Ziele von Heinrich Jacoby und den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht.
- Förderung und Ausbau der bereits bei der Schülerin vorhandenen körperlichen Beweglichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit. Verfeinerung des körperlichen Sensoriums für das instrumentale Musizieren. Abbau von Spannungen in dem von der Schülerin im Vorgespräch genannten körperlichen „Problemzonen“.
  - Theoretische und praktische Einführung in die Körperwahrnehmungsarbeit „Bewusstheit durch Bewegung“ nach Moshe Feldenkrais und „Feldenkrais in der Musik“ nach Sebastian Baer.
  - Lektionen zur Sensibilisierung und Lockerung des Schulter-, Arm- und Handbereiches.
  - Vertiefung bzw. Sensibilisierung des Schwerkraft- und Bewegungsempfindens.

Zusammenfassung des gemeinsamen Gesprächs über persönliche Wünsche und Unterrichtsziele in Hinblick auf den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht:

Weil Probandin A erst im Verlaufe ihres Studiums für die Dauer von zwei Jahren Gitarrenunterricht erhielt, möchte sie durch die Teilnahme an dem Unterrichtsversuch ihre erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse erhalten und wenn möglich, in bestimmten Bereichen wie z.B. der Liedbegleitung<sup>631</sup>, auch vertiefen. Das Spielen einstimmiger Melodien auf der Gitarre ist etwas, was ihr nach eigenen Angaben schwer fällt. Der methodische Ansatz des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby ist ihr neu.

Aufgrund dieser Voraussetzungen habe ich folgende erste Unterrichtsziele und Inhalte für die Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren mit Probandin A abgesprochen bzw. auf Probandin A abgestimmt:

---

<sup>630</sup> Dieses Unterrichtsziel stellt über die Einstiegsphase hinaus ein Leitziel in Hinblick auf den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht und das damit verbundene qualitative Forschungsanliegen dar und gilt prinzipiell für alle am Unterrichtsversuch teilnehmenden Schüler.

<sup>631</sup> Im Bereich der Liedbegleitung mit Akkorden verfügt Probandin A schon über einige Erfahrung.

- Förderung bzw. Sensibilisierung der Fähigkeit des innerlichen Hörens bzw. des Erinnerns an im Gedächtnis vorhandene Musikstücke bzw. Melodien.
  - Praktische Einführung in das Thema des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby durch das Singen von Melodien, die im Gedächtnis sind.
- Entwicklung von Selbstvertrauen bei der Schülerin bezüglich ihrer Fähigkeit, dass sie im Gedächtnis abgespeicherte Melodien auf dem Instrument Gitarre praktisch umsetzen kann.
- Förderung und Ausbau der Fähigkeit des Instrumentalspiels (vom Hören geleitet) durch das Musizieren von Liedmelodien aus dem Gedächtnis bzw. ohne Noten.
  - Spielen einfacher einstimmiger Melodien, die der Probandin bekannt sind, nach dem Gehör.
- Entdeckung der Möglichkeit unterschiedlicher musikalischer Phrasierungen von einfachen Melodien mithilfe des Gesangs als Vorstufe zum instrumentalen Musizieren. (Als Vorlage dient hier Notenmaterial, das gemäß den Vorschlägen von Heinrich Jacoby vorbereitet wurde: ohne Taktangabe und Taktstriche.)
  - Singen unterschiedlicher musikalischer Phrasierungen mithilfe von Noten und instrumentales Nachspiel ohne Noten.
- Vorbereitung des bewussten Hörens der Bässe als Vorbereitung zum Hören von Melodien im harmonischen Kontext.
  - Die Begleitung einfacher Lieder mit leeren Basssaiten, durch welche die Harmonien der I. und V. Stufe angedeutet werden.
- Vorbereitung des Erlernens der Fähigkeit über das Hören gelernte Musikstücke ohne Noten nachzuspielen.
  - Vom Hören geleitetes Nachspielen des Referenzstückes<sup>632</sup>: „Greensleeves“

---

<sup>632</sup> Das Spielen des Referenzstückes sollte in der Pilotphase des qualitativen Forschungsprojektes ursprünglich als „musikalische Erhebungsmethode“ fungieren. Anhand der Tonaufnahme auf Kassettenrecorder sollte dabei ein eventueller Fortschritt bei der Entwicklung instrumentaler Fertigkeiten dokumentiert werden. Aus verschiedenen Gründen, die Kapitel 3.9.3 „Ergebnis der Auswertung der Pilotphase“ erörtert werden, habe ich in der Hauptphase von den Spielen eines Referenzstücks als „musikalische Erhebungsmethode“ Abstand genommen.

#### 6.1.1.1.1. Die Einzelstunde mit Probandin A vom 19.9.2005

Unterrichtszeit: 15:15 Uhr bis 16:15 Uhr

Thema der Unterrichtsstunde: Einstieg in die Praxis des wahrnehmungs-zentrierten Instrumentalunterrichts: Wahrnehmen und Musizieren.

1. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten<sup>633</sup> in Hinblick auf die Vermittlung und Praxis der Körperwahrnehmungslehren:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.<sup>634</sup>

- „Ankommen“ der Schülerin im Unterricht und Gestaltung eines vertrauensvollen Einstiegs in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht und die Praxis der Körperwahrnehmungslehren.
  - Gespräch über die Feldenkraismethode und Hinführung der Schülerin auf die anschließende Durchführung einer Körperwahrnehmungslektion (vergleiche auch weiter unten). Methode: Einführender Lehrer-Schüler-Dialog.
- Kennenlernen einiger Grundsätze zur Qualität der Bewegungsausführung bei der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen während der praktischen Ausführung der Körperwahrnehmungslektion.
  - Ausführung des ersten Teils der 1. Kardinallektion<sup>635</sup> nach Sebastian Baer.
  - Praktischer Nachvollzug der Grundsätze: Ausführung der Bewegungen im langsamen Tempo, Beachtung des Wohlbefindens bei der Bewegungsausführung, Vermeidung übertriebener oder schmerzhafter Bewegungen und regelmäßiges Ausru-

---

<sup>633</sup> In den nachfolgenden Darstellungen der einzelnen Unterrichtsstunden entspricht die Reihenfolge der aufgelisteten Unterrichtsinhalte dem Verlauf der Einzelphasen der jeweiligen Unterrichtsstunde.

<sup>634</sup> Bei der Planung der Einzelunterrichtsstunden der Einstiegsphase bin ich von folgendem Zeitraster ausgegangen: 20 Minuten für die Praxis der Körperwahrnehmungslehren, 20 Minuten für den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht und 20 Minuten für das die Unterrichtsstunde abschließende Einzelinterview.

<sup>635</sup> Vergleiche hierzu im Anhang dieser Arbeit: Materialien zum Unterricht. Körperwahrnehmungslektionen. Sebastian Baer, Kardinallektion 1, Kreisen.



hen bzw. Nachspüren im Anschluss an die Bewegungsausführung.

- Vertiefung bzw. Sensibilisierung des Schwerkraft- und Bewegungsempfindens im Liegen.
  - Sensibilisierung und Lockerung des Schulter-, Arm- und Nackenbereiches der Schülerin durch die praktische Durchführung einer Körperwahrnehmungslektion.
  - Allgemein körperlich-sinnliche Vorbereitung auf das Gitarrenspiel durch die verfeinerte Wahrnehmung in Folge der praktischen Ausführung der Körperwahrnehmungslektion.
    - 1. Kardinallektion nach Sebastian Baer. (s.o.)
2. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und die damit verbundenen Unterrichtsinhalte in Hinblick auf den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.

- Vertrauensbildender Einstieg in die Praxis des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby. (Methode: Entdeckenlassendes Verfahren und Ermutigung der Schülerin durch die Vorgabe, dass alle Melodien, die im Gedächtnis erscheinen, für die Arbeit geeignet sind.)
  - Gemeinsames Erforschen von Melodien (z.B. Kinderlieder etc.), die im Gedächtnis sind und mit Summen oder Singen hörbar gemacht werden können.
  - Entscheidung für eine Melodie, die besonders gut im Gedächtnis ist und Suchen eines günstigen Anfangstons auf der Gitarre. (Die Entscheidung fiel in diesem Fall auf ein jüdisches Wiegenlied.)
- Einstieg in die Praxis des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby auf der Gitarre.
- Umsetzung des musikalischen Gedächtnisinhalts auf dem Instrument durch die Koppelung der Klangvorstellung mit der Bewegungsvorstellung. (Methode: Erarbeitendes Verfahren und geduldig abwartende, ermutigende Haltung des Lehrers)
  - Spielen des Anfangs des gefundenen Liedes (s.o.), wobei die Fingersetzung möglichst erst nach der bewussten Klangvorstellung erfolgen soll.

- Schulung des musikalischen Gehörs durch den Einstieg in das bewusste Hören der Bässe nach Heinrich Jacoby im Zusammenspiel mit dem Lehrer.
    - Gemeinsames Spielen des Liedes, wobei der Lehrer mit dem vorsichtigen Spielen von Bässen eine Begleitung dazu andeutet.
  - Vorspiel des „Referenzstückes“ als musikalische Erhebungsmethode in der Pilotphase des qualitativen Forschungsprojektes.<sup>636</sup> (Vorspiel und Aufnahme auf Kassettenrekorder)
    - Im Anschluss an das Interview: Spielen des Referenzstücks: Der erste Teil (A) von „Greensleeves“.
3. Hausaufgaben: Vom Hören geleitetes Musizieren des gesamten, in der Unterrichtsstunde angefangenen, jüdischen Wiegenliedes. Begleitung des gesungenen Liedes mit einer einfachen Bassstimme auf leeren Saiten, mit der die jeweiligen Grundtöne der zugehörigen Harmonien markiert werden. Freigestellte Aufgabe: Wiederholung bzw. Nachvollzug der in der Stunde gelernten Körperwahrnehmungslektion.

#### 6.1.1.1.2. Die Auswertung der Unterrichtsstunde

In Hinblick auf die avisierten Ziele und die zeitlich inhaltliche Strukturierung des Unterrichts verlief die Unterrichtsstunde entsprechend der Erwartungen. Die Einstiegsphase in den Unterricht mit einem einführenden Gespräch und der sich anschließenden Praxis der Körperwahrnehmungslektion verlief planmäßig. Ich begrüßte die Schülerin freundlich und bot ihr etwas zu trinken an, was sie dankbar annahm. Sie konnte sich auf die Ausführung der 1. Kardinallektion nach Sebastian Baer, die auf dem Boden im Liegen ausgeführt wurde, einlassen. Anhand der sichtbaren Bewegungsausführung bei der Schülerin konnte ich feststellen, dass meine Bewegungsanweisungen verständlich formuliert waren. Am Charakter der Bewegungsausführungen wurde ersichtlich, dass sie die Grundsätze zur Qualität der Bewegungsausführungen bei der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen verstanden hatte und umsetzen konnte. Ebenfalls die in der Planung

---

<sup>636</sup> Das Spielen des Referenzstückes wurde von mir im engeren Sinne nicht als eigentlicher Bestandteil des Unterrichts, sondern vielmehr als musikalische Erhebungsmethode im Rahmen des qualitativen Forschungsprojektes eingeplant. Der Zeitpunkt für das Spielen des Referenzstücks war deshalb auch im Anschluss an das Interview von mir vorgesehen.

der Körperwahrnehmungslektionen avisierten Ziele der Arbeit konnten im Unterricht erreicht werden.<sup>637</sup> Aus meiner Sicht hatte ich den Eindruck, dass die Schülerin sich im Verlauf der Bewegungslektion z.B. zunehmend entspannen konnte. Aus der Sicht der Schülerin war die Einstiegsphase in den Unterricht mit der Praxis der Körperwahrnehmungslektion für sie angenehm. Dabei spricht sie positiv von der Phase des Ankommens im Unterricht, in der nicht sofort der eigentliche Instrumentalunterricht anfängt, sondern zuerst etwas freie Zeit zur Besinnung etc. ist, in die auch die Praxis der Körperwahrnehmungslektion fällt. Die Schülerin erwähnt als Folge der Körperwahrnehmungslektion außerdem eine günstige Auswirkung auf die Greifbewegungen der linken Hand beim Gitarrespielen in der sich anschließenden Phase des Instrumentalunterrichts:

"Aber auf jeden Fall finde ich das total angenehm, wenn man in den Unterricht kommt und fängt nicht sofort an ... Weißt du, wenn man dann erst einmal einen Moment Pause hat, ... und also so eine Wahrnehmungsübung macht, oder auch eine Atemübung ... und dann kurz, was trinkt und dann das Instrument auspackt, ... dann fange ich viel ungestresster ... oder viel entspannter an. Und, was ich z.B. gemerkt habe, ist... mit der... linken Hand, dass sich das schon viel lockerer angefühlt hat beim Spielen..., also beim Greifen ... Man ist ja doch so verführt, viel Druck auszuüben beim Greifen und das war weniger, und in der Schulter habe ich das schon gemerkt, dass ich die so angezogen habe ... Das liegt nicht am Instrument, das mache ich auch so."<sup>638</sup>

In den weiteren Äußerungen der Schülerin in Zusammenhang mit der Körperwahrnehmungslektion spiegelt sich eine differenzierte Sichtweise in Bezug auf ihre subjektive Körperwahrnehmung wieder. Sie spricht z.B. über Auswirkungen der Bewegungsausführung auf die bewusste Wahrnehmung der Atmung und über die Wahrnehmung von körperlichen Blockaden im

---

<sup>637</sup> Die Feststellung, dass die in diesem Zusammenhang genannten Unterrichtsziele erreicht wurden, beruht auf meinem Urteil in Bezug auf die äußere Beobachtung der Bewegungen und den ausführlichen Kommentaren der Schülerin zu ihren persönlichen Einschätzungen und Empfindungen bei der Ausführung der Bewegungslektion.

<sup>638</sup> Zitat von Probandin A aus der kommentierten Transkription von 1. Interview vom 19.9.2005. Die Äußerung von Probandin A in diesem Zitat wurde von mir durch Streichungen auf den für die Kernaussage wesentlichen Gehalt gekürzt, indem z.B. inhaltliche Verdopplungen gestrichen wurden. Dasselbe gilt für die weiteren Zitate aus den Einzelinterviews im Verlaufe dieses Kapitels.

Bereich ihrer Halswirbelsäule, deren Auftreten aber nichts mit der Ausführung der Körperwahrnehmungslektion zu tun hat.<sup>639</sup>

Die Umsetzung der Unterrichtsziele in Zusammenhang mit dem vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht entsprach ebenfalls weitgehend den Erwartungen. Die Schülerin griff bei der Suche nach ihr im Gedächtnis gebliebenen Melodien dabei auf die Melodie eines jüdischen Wiegenliedes<sup>640</sup> zurück, weil sie dieses Lied aktuell als Sängerin geübt hatte und es ihr deshalb noch gut in Erinnerung war. Da der Umfang der Melodie insgesamt aber für das vom Hören geleitete Spielen auf dem Instrument zu lang war, habe ich die Schülerin im Unterricht dazu angeleitet, nur die ersten acht Takte auf der Gitarre zu spielen. Für die Schülerin waren dies die ersten Schritte des vom Hören geleiteten Musizierens ohne Noten im Rahmen des Unterrichtsversuchs. Die Arbeit an dieser Aufgabe erlebte sie als nicht stressbesetzt, obwohl sie das Spielen ohne Noten schon in einem anderen Zusammenhang als „stressig“ erlebt hatte. Hilfreich in der aktuellen Unterrichtssituation waren für sie dabei die als „ruhig“ erlebte Unterrichtsform des Einzelunterrichts und das langsame Vorgehen bei der Erarbeitung. Große Teile der Melodie wurden von ihr korrekt auf dem Instrument wiedergegeben. Allerdings fiel es ihr schwer, die Finger der linken Hand in Vorausahnung auf den richtigen Ton der Melodie zu setzen. So musste sie sich z.B. des Öfteren korrigieren oder mehrmals spielen, bis sie den korrekten Ton der bereits gesungenen Melodie traf. Ich habe daraufhin der Schülerin die Hausaufgabe vorgeschlagen, noch einmal die Melodie des jüdischen Wiegenliedes auf der Gitarre zu spielen und den Versuch zu unternehmen, die Lage der korrekten Töne auf dem Griffbrett in der Vorstellung bewusst vorwegzunehmen, um diese möglichst nicht im Nachhinein korrigieren zu müssen.

Außerdem war es für die Schülerin hilfreich, dass im Unterricht bereits eine vertrauensvolle kommunikative Atmosphäre vorhanden war. So konnte sie ihre Ängste in Verbindung mit ihrer Rolle als Probandin in einem Unterrichtsversuch und vor dem vom Hören geleiteten Instrumentalspiel im Interview ansprechen.

"Und das fand ich dann jetzt auch eine ganz ruhige Situation, weil das nur so eine Zweier-Situation ist ... Ich brauche das echt langsam. Das ist auch eine Situation, die eigentlich für mich total stressig ist. Das war sie jetzt aber gerade nicht. Also nur über das Gehör zu ge-

---

<sup>639</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews von Probandin A vom 19.9.2005.

<sup>640</sup> Der Titel des Liedes lautet: „Hungerik dejn Kezele“

hen und mich darauf zu verlassen, dass ich das über das Hören herauskriege. Ich habe mich ja auch schon direkt gefragt, ob das ein erster Test ist."<sup>641</sup>

Als eine weitere Hilfestellung in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren nahm die Schülerin den Vorschlag an, von der Vorstellung auszugehen, dass ich ihr Schüler sei und sie mir die Melodie mithilfe ihrer Gitarre beibringen sollte. Durch das wechselseitige Spielen und durch das Geben der Einsätze hatte sie das Gefühl, dass sie organischer musizieren konnte und die Konzentration auf dem Atem dabei hilfreich war.

"... Als wir das Stück wechselseitig gemacht haben, als ich dir das quasi beigebracht habe, dann gibt man ja auch Einsätze oder so. Dann habe ich das Gefühl gehabt, das wird jetzt so ein bisschen organischer mit der Musik, also der Atem ... Man ist ja nicht so auf sich selbst konzentriert in dem Moment, man versucht jemand anderen zu animieren und da hilft es so zu atmen."<sup>642</sup>

Nachdem der erste Teil der Melodie des Wiegenliedes von der Schülerin nach dem Gehör sicher gespielt wurde, habe ich eine dazu eine einfache Bassstimme, die sich am Verlauf der Harmoniegrundtöne orientiert, improvisiert. Dadurch entstand in Hinblick auf das Musikstück ein vollständigeres und unteres Klangbild gegenüber dem nur einstimmigen Spiel der Melodie. Dieses gemeinsame Musizieren stellte auch den Abschluss der Stunde dar.

Wie oben schon mehr erläutert, wurden die eingeplanten Unterrichtsziele weitgehend erreicht. In der Nachbereitung dieser Unterrichtsstunde habe ich allerdings festgestellt, dass sowohl die prozessorientierte Körperwahrnehmungsarbeit im ersten Teil der Unterrichtsstunde und das vom Hören geleitete Musizieren im Instrumentalunterricht eine flexiblere Zeiteinteilung benötigen. Das hängt damit zusammen, dass der Verlauf der wahrnehmungszentrierten Arbeit stark von den individuellen Voraussetzungen und aktuellen Empfindungen der Schülerin abhängig sind. In Hinblick auf die hier ausgewertete Unterrichtsstunde ist festzustellen, dass die Schülerin am Anfang mehr Zeit und Zuwendung brauchte, als ich eingeplant hatte. Sie wurde z.B. von einem Verkehrsstau aufgehalten und kam in nervöser Anspannung zum Unterricht. In Hinblick auf die wahrnehmungszentrierte

<sup>641</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Probandin A vom 19.9.2005.

<sup>642</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Probandin A vom 19.9.2005.

Arbeit ist es in einem solchen Fall wichtig, auf die Bedürfnisse der Schülerin einzugehen und die Zeitplanung des Unterrichts flexibel anzupassen. Es ist nicht sinnvoll ohne Rücksichtnahme auf das aktuelle Befinden der Schülerin, körperorientiert bzw. wahrnehmungszentriert zu arbeiten. Die Schülerin könnte sich in einem solchen Fall nur schwer auf die entsprechende Lektion einlassen oder sich z.B. entspannt dem Prozess des vom Hören geleiteten Musizierens vom Hören zuwenden. Deshalb habe ich bezüglich der weiteren Planung des Unterrichts für die gesamte Gesamtdauer einer Unterrichtsstunde einen Zeitpuffer von 10 Minuten eingerichtet, auf den ich gegebenenfalls zurückgreifen kann, falls einzelne Phasen des Unterrichts länger als eingeplant dauern.

#### 6.1.1.1.3. Die Einzelstunde mit Probandin A vom 26.9.2005

Unterrichtszeit: 15:15 Uhr bis 16:25 Uhr

Thema der Unterrichtsstunde: Fortsetzung der Praxis des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts: Wahrnehmen und Musizieren.

1. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten in Hinblick auf die Vermittlung und Praxis der Körperwahrnehmungslehren:

Dauer dieser Unterrichtsphase insgesamt circa 25 Minuten.

- „Ankommen“ der Schülerin im Unterricht und Gestaltung eines vertrauensvollen Einstiegs in die Stunde und Fortsetzung der begonnenen Arbeit.
  - Freundliche Begrüßung der Schülerin und dem Angebot etwas zu trinken. Frage nach der aktuellen Befindlichkeit usw.
  - Gespräch über Sebastian Baer und seine Konzeption: „Feldenkrais in der Musik“
- Sensibilisierung und Lockerung des Schulter-, Arm- und Handbereiches der Schülerin durch die Anleitung zur praktischen Ausführung einer Körperwahrnehmungslektion.<sup>643</sup>

---

<sup>643</sup> In der nachfolgenden Lektion wird als Ziel der Arbeit die Sensibilisierung folgender körperlicher Bereiche durch Bewegung angestrebt: Die Unter- und Oberarme und die dazugehörige Muskulatur im Brust- und Rückenbereich durch das Heben und Senken

- Ausführung der 7. Lektion: „Arme, Schultern“ nach Sebastian Baer.<sup>644</sup>
  - Einführung der Schülerin in die mentale Körperwahrnehmungsarbeit durch die reale Ausführung der Lektion nur auf der rechten Körperseite und die mentale Ausführung der Lektion auf der linken Körperseite.
  - Allgemein körperlich-sinnliche Vorbereitung auf das Gitarrenspiel durch die verfeinerte Wahrnehmung in Folge der praktischen Ausführung einer Körperwahrnehmungslektion.
    - 7. Lektion: „Arme, Schultern“ nach Sebastian Baer. (s.o.)
2. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten in Hinblick auf den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.

- Fortsetzung des Einstiegs in die Praxis des vom Hören geleiteten Musizierens unter Zuhilfenahme von Notenmaterial<sup>645</sup> nach Heinrich Jacoby. Auftauchenlassen des energetischen Gehalts eines kleinen Musikstückes von Franz Schubert. (Methode: Entdeckenlassendes Verfahren und Ermutigung der Schülerin durch die Vorgabe, dass darum geht mithilfe der Noten ungefähr dem Verlauf der Melodie zu folgen und weniger darum, sofort die korrekten Tonhöhen zu singen.)
- Förderung der Fähigkeit zum inneren Hören und der Entwicklung einer differenzierten Klangvorstellung anhand von Notenmaterial

---

der Ellbogen, die Bereiche der Oberarmgelenke und der dazugehörigen Muskulatur (z.B. den Trapezmuskeln) durch das Anheben und Senken der Oberarmgelenke, die Bereiche der Handgelenke und Fingergrundgelenke mit den dazugehörigen Sehnen, Bändern und Muskeln im Ober- und Unterarm durch Senken und Anheben der Handgelenke und durch das Drehen der Unterarme. Darüber hinaus erfolgt eine intensive kinästhetische Wahrnehmungsschulung durch die verschiedenen aktiven Hebe- und Drehbewegungen und passiven Bewegungen (z.B. der Finger durch die Bewegungen der Unterarme), die alle in Kontakt mit dem Boden in Bauch- und Rückenlage erfolgen. Die Arbeit an der Vervollständigung des Körperbildes erfolgt durch die mentale Ausführung der Lektion auf der linken Körperseite.

<sup>644</sup> Vergleiche hierzu im Anhang dieser Arbeit: Materialien zum Unterricht. Körperwahrnehmungslektionen. Sebastian Baer, 7. Lektion: Arme, Schultern.

<sup>645</sup> Das im Unterricht verwendete Notenmaterial wurde gemäß der Vorgaben von Heinrich Jacoby bearbeitet und enthält keine Angaben zum Takt und keine Taktstriche.

mithilfe der Stimme bzw. des Singens. (Methode: Entdeckenlassendes Verfahren s.o.)

- Vorsichtiges „spürendes Singen“<sup>646</sup> des Melodieverlaufs eines kleinen Walzers von Franz Schubert (Op. 127, No. 8) anhand vorbereiteten Notenmaterials. Stimmlicher Nachvollzug der Spannungsbögen in der Melodie im zweiten Teil des Walzers.
  - Entdeckenlassen verschiedener Möglichkeiten der Phrasenbildung und Gestaltung musikalischer Schwerpunkte am Beispiel der letzten vier Takte der Melodie.
  - Förderung des Rhythmusempfindens. Entwicklung einer Bewegtheitsempfindung bzw. Entdeckung der spezifischen Bewegtheit eines Musikstückes in Anlehnung an die Arbeitsweise von Heinrich Jacoby.
    - Möglichkeiten tänzerisch-rhythmischer Gestaltung durch Klopfen des Metrums und des Walzer-Rhythmus.
  - Förderung der Fähigkeit der musikalischen Gestaltung am Instrument durch das vom Hören geleitete Musizieren
    - Tastende Umsetzung der Noten am Instrument unter Beibehaltung bzw. Beachtung der vorher erarbeiteten Klangvorstellung.
  - Vorspiel des „Referenzstückes“ als musikalische Erhebungsmethode in der Pilotphase des qualitativen Forschungsprojektes. (Vorspiel und Aufnahme auf Kassettenrekorder)
    - Im Anschluss an das Interview: Spielen des vollständigen Referenzstücks: „Greensleeves“.
3. Hausaufgaben: Vom Hören geleitetes Musizieren des gesamten, in der Unterrichtsstunde angefangenen kleinen Walzers von Franz Schubert (Op. 127, No. 8), wenn nötig mithilfe des vorbereiteten Notenmaterials. Freigestellte Aufgabe: Wiederholung bzw. Nachvollzug der in der Stunde kennen gelernten 7. Lektion nach Sebastian Baer.

---

<sup>646</sup> Mit dem Begriff des „spürenden Singens“ ist ein Äquivalent zum „tastenden Musizieren“ gemeint. Es ist hiermit nicht das Erlernen der Technik des fehlerfreien Vombattsingens intendiert, sondern ein erstes „in Kontakt kommen“ mit dem Gehalt des Musikstückes anhand der Noten mithilfe des Gesangs. Ich habe diese Vorstufe zum instrumentalen Musizieren im Unterricht eingeführt, damit sich zuvor eine Klangvorstellung des bearbeitenden Musikstückes bei den Schülern entwickeln kann und eine Wahrnehmungssensibilisierung im Bereich des Hörens schon erfolgt ist, wenn die Schüler zum Musizieren auf dem Instrument kommen.



#### 6.1.1.1.4. Die Auswertung der Unterrichtsstunde

In Hinblick auf die geplanten Unterrichtsziele und die zeitlich inhaltliche Strukturierung des Unterrichts verlief die Unterrichtsstunde insgesamt erfolgreich. Die flexible Zeiteinteilung der Unterrichtsstunde hat sich ebenfalls bewährt, weil die Ausführung der 7. Lektion nach Sebastian Baer circa 5 Minuten länger als eingeplant gedauert hat. Die Verlängerung der Zeitdauer dieser Unterrichtsphase fand indirekt auch die Zustimmung der Schülerin. Sie spricht sich aber gleichzeitig für eine gleich gewichtete Teilung der Zeitstruktur und der inhaltlichen Strukturierung in drei Blöcke bestehend aus der Körperwahrnehmungspraxis, dem vom Hören geleiteten Gitarrenunterricht und der Reflexion des Unterrichts (Interview) innerhalb einer Unterrichtseinheit aus.

"Es ist schwer diesen Rhythmus einzuhalten. Das haben wir ja jetzt beide Male gesehen - diese 20 Minuten, 20 Minuten, 20 Minuten. Aber ich finde das auch nicht so, dass diese Zeiteinteilung verkehrt ist. Wenn man sagt, man hat eine Stunde, finde ich jetzt nicht, dass ein Block zu Gunsten eines anderen verkürzt werden sollte oder z.B. gar nicht auftaucht. Es könnte insgesamt einfach länger sein, andert-halb Stunden vielleicht, dass man für jedes 30 Minuten hat ... Wenn das eine Stunde ist, finde ich diese Dreiteilung ganz gut und eben auch diese Gleich-Teilung... Irgendwann ist auch die Konzentrations-fähigkeit für das ein oder andere vorbei."<sup>647</sup>

Die Ausführung der Körperwahrnehmungslektion verlief ohne Probleme und führte aus der Perspektive der Außenbetrachtung bei der Schülerin zu einer korrekten Bewegungsausführung der angeleiteten Bewegungen. Im nachfolgenden Einzelinterview äußert sich die Schülerin zu den Schwierigkeiten bei der mentalen Bewegungsausführung. Gleichzeitig wird in ihren Äußerungen auch deutlich, dass die Auseinandersetzung mit ihren Bewegungsempfindungen im Verlauf der Körperwahrnehmungslektion bei ihr zu einer verfeinerten und differenzierten kinästhetischen Körperwahrnehmung führte. In der anschließenden Reflexion im Einzelinterview resümiert sie ihre Empfindungen bei der mentalen Ausführung und kommt zu dem Schluss, dass bei ihr die Konzentration auf bestimmte Körperteile bei der mentalen Bewegungsausführung zu anderen, als zu den angestrebten Effekten geführt hat. Meiner Meinung nach ist dies als ein Lernschritt in Hin-

---

<sup>647</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

blick auf eine verfeinerte Wahrnehmung zu bewerten, indem diese differenzierten Wahrnehmungen zuerst einmal bewusst registriert werden. Die Schülerin spricht außerdem darüber, dass sich im Verlauf der mentalen Arbeit eine Entspannung in den bewegten Körperteilen wie z.B. der Schulter eingestellt hat.

"... Also dieses mentale Durchgehen bei der Übung heute, ... das finde ich echt anstrengend, ist es wahrscheinlich auch! Aber ich glaube, das muss man ein paar Mal machen, bevor man da den Effekt davon hat, wie auf der Seite, wo man es tatsächlich gemacht hat. Was ich z.B. gemerkt habe, ist nämlich, dass es eher gegenläufig war. Wenn ich jetzt gedacht habe, so, jetzt hebst du die Schulter hoch, dann habe ich sie eher in den Boden gedrückt ... Obwohl das schon im Nachhinein, wenn ich mir dann vorgestellt habe, okay, ich lege die Schulter jetzt wieder ab, auch dazu geführt hat, dass ich mich wieder entspannt habe und das ist ja der Effekt, der erzielt werden soll. Das war in etwa verkehrt herum gedacht oder verkehrt herum gemacht. Handeln und Denken waren zwei unterschiedliche Dinge. Also, das ist mir ein paar Mal aufgefallen, sowohl bei der Schulter als auch beim Handgelenk."<sup>648</sup>

Ebenfalls bezüglich der Unterrichtsziele in Zusammenhang mit dem vom Hören geleiteten Musizieren lassen sich bei der Schülerin kleine Lernfortschritte gegenüber der vorangegangenen Unterrichtsstunde beobachten. Die Schülerin geht bedachter und vorsichtiger beim vom Hören geleiteten Spielen der einzelnen Töne des Melodieverlaufs vor und macht dadurch weniger Fehler. Außerdem stellt sie bei sich einen Zuwachs an Selbstvertrauen fest, wenn es darum geht, auch einmal ohne Noten zum musizieren. Auf die Frage, ob sich gegenüber der letzten Unterrichtsstunde in ihrer Wahrnehmung eine Veränderung z.B. in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren ergeben hat, stellt sie fest:

"Ich glaube, ich würde jetzt eher so etwas selber ausprobieren, wie wir es heute gemacht haben mit dem, dass man sich selbst etwas erst nur anguckt und gar nicht spielt... oder mir eine Melodie zu nehmen und die mal spielen, ohne dass ich jetzt Noten dazu habe, als vorher,

---

<sup>648</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

weil ich jetzt eher ein bisschen darauf vertrauen würde, dass ich das jetzt hinkriege, das zu hören."<sup>649</sup>

Dieser Zuwachs an Selbstvertrauen hängt auch mit der Auswahl der Walzermelodie von Franz Schubert in dieser Unterrichtsstunde zusammen. Dieses Musikstück ist vom musikalisch-technischen Schwierigkeitsgrad her für die Schülerin vielleicht etwas zu leicht, bietet sich jedoch vom musikalischen Aufbau her und in Bezug auf die zu arbeitenden Unterrichtsziele als geeignetes Arbeitsmaterial an. Gerade in dieser Einstiegsphase braucht die Schülerin, die sehr differenziert auch ihre Empfindungen beim Musizieren wahrnimmt, Aufgabenstellungen, die zu Erfolgserlebnissen führen und ihr Raum lassen, Empfindungen, die mit dem Musizieren zusammenhängen, bewusst zu registrieren. In Hinblick auf die Arbeit mit der Stimme bei der Realisierung einer Klangvorstellung stellt sie z.B. fest, dass sie Tonhöhenveränderungen nicht über ihre auditive Wahrnehmung, sondern über die propriozeptiven Wahrnehmungen, die mit den unterschiedlichen Spannungsempfindungen ihrer Stimmlippen einhergehen, registriert.

"Jetzt habe ich es wieder ganz stark gemerkt, ich habe überhaupt keine Vorstellung davon, wann es in der Melodie nach oben geht und wann nach unten, von der Tonhöhe, und wenn ich das mitsinge, dann kriege ich ein bisschen eine Vorstellung davon. Weil in einem Ton, also wenn ich meinetwegen am Anfang bin,... in dem Ton stellt sich meine Stimme schon darauf ein, ob es weiter hochgeht oder runter. Aber nicht, indem ich weiß, es geht jetzt hoch oder runter, sondern sie stellt sich schon auf die Spannung ein ...<sup>650</sup> Da weiß ich, wie das geht und dann stellt sich meine Stimme darauf ein. Was kommt jetzt für ein Ton, ist er höher oder tiefer, wie fühlt sich das in der Spannung in den Stimmlippen an? Dann merke ich, die Stimme stellt sich darauf ein und dann merke ich: Aja, der Ton ist tiefer oder höher."<sup>651</sup>

Diese Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung der unterschiedlichen Spannungsverhältnisse im Bereich der Stimmlippen ist bei der Schülerin auch darauf zurückzuführen, dass ihr „Hauptinstrument“ ihre Stimme ist. Zudem kennt die Schülerin auf die Stimme bezogene Körperwahrneh-

---

<sup>649</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

<sup>650</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

<sup>651</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

mungsübungen aus ihrem Gesangsunterricht.<sup>652</sup> Wie die Schülerin in ihrer Reflexion im Einzelunterricht weiterhin berichtet, versuchte sie beim instrumentalen Üben zuhause die Aufmerksamkeit auf ihre kinästhetische Wahrnehmung während des Spielens zu richten, wobei ihr auffiel, dass sie im Bereich der linken Hand z.B. im Daumen eine Anspannung fühlte. Die Wahrnehmung dieser Anspannung wirkte auf sie wie ein Rückschritt in Hinsicht auf die konventionellen Zielsetzungen des instrumentalen Übens, nämlich ein Musikstück zu „können“. Dieses „Können“ eines Musikstücks als Synonym für dessen fehlerfreie klangliche Realisierung auf dem Instrument, unabhängig davon, mit welcher körperlichen Anspannung oder welchem unnötigen körperlichen Aufwand dieses Ziel erreicht wird, geht allerdings nicht mit den Zielsetzungen des wahrnehmungsorientierten Instrumentalunterrichts konform. Diese sind darauf angelegt, möglichst im Einklang mit den körperlichen Voraussetzungen die Ziele des instrumentalen Übens zu erreichen. Dabei kann es in der subjektiven Wahrnehmung der Schüler in Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Instrumentalspiel zu Zweifeln oder zu einem „Rückschrittempfinden“ kommen. Es werden plötzlich Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel wahrgenommen, die vorher nicht akut waren, weil sie Wahrnehmungsbereiche des Körpers betreffen, die in Zusammenhang mit dem instrumentalen Musizieren und Üben ausgeblendet waren.

"Und was ich ja gesagt habe, ist, dass ich eher quasi eine Verschlechterung bemerke, auf der Spannungsebene. Aber ich glaube eher, so über die Woche..., weil man die Aufmerksamkeit auf die Übung lenkt und man will ja bestimmte Sachen auch erreichen, jetzt so z.B. diese Schulter-, Arm-, Handgeschichte, wenn man sich so damit befasst, könnte ich mir vorstellen, dass man das erstmal stärker merkt, dass man angespannt ist, dass man darauf erstmal aufmerksam wird... Das habe ich die Woche über schon gemerkt,... z.B. mit dem Daumen... Das habe ich aber auch gemerkt mit den Handgelenken. Das ist ja auch schon ein Effekt, obwohl das quasi erst wie ein Rückschritt wirkt. Ich habe dann auch gar nicht geübt jetzt, ich hatte ja erst dieses Wiegenlied weiter geübt, aber ich habe das dann gar nicht darauf geübt, dass ich dieses Wiegenliedes da kann oder diese Bassbegleitung noch dazu, sondern immer nur dahin gehend geübt: Wie fühle ich mich dabei? Ich kann das jetzt immer noch nicht so wahn-

---

<sup>652</sup> Äußerung von Probandin A aus der kommentierten Transkription der 1. Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

sinnig gut, aber das war mir in dem Moment jetzt nicht so wichtig. Darum geht's ja eigentlich nicht." <sup>653</sup>

Ebenfalls auf diese Situation bezogen sollte der Lehrer meines Erachtens mit Verständnis reagieren und den weiteren wahrnehmungszentrierten Lernprozess in Kontakt mit den subjektiven Empfindungen, die der Schüler äußert, begleiten. Aus einer anderen Perspektive betrachtet, geht es im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht nicht vorrangig nur um Prozesse der Selbsterfahrung, obwohl diese durch die wahrnehmungszentrierten Lernfelder, insbesondere den Körperwahrnehmungslektionen, per se intendiert sind. Meines Erachtens geht es im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht vor allen Dingen darum, den Bereichen der kinästhetischen Wahrnehmung, der Wahrnehmung des Hörens und der bewussten Verarbeitung dieser Sinneseindrücke einen angemessenen Platz im Unterricht einzuräumen. Deshalb ist es weiterhin wichtig, dass es dem Lehrer gelingt, eine Balance zwischen den gerade genannten wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalten und den technisch-musikalischen Zielen des Instrumentalunterrichts herzustellen. Alle diese Bemühungen stehen letztendlich unter den Leitzielen der ästhetisch-musikalischen und allgemein menschlichen Weiterentwicklung der Schüler, der emanzipierten Teilhabe an der Musikkultur in sozial-ökologischer Verantwortung und der breiten Entfaltung musikalischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen z.B. durch einen Prozess der Nachentfaltung nach Heinrich Jacoby eingeleitet werden sollen.

Mit dieser zweiten Unterrichtsstunde endet die Einstiegsphase in den wahrnehmungszentrierten Einzelunterricht für Probandin A. Die mit dieser Phase verbundenen Zielsetzungen und Inhalte des Unterrichts, die sich zum Teil an Anforderungen aus der Beziehungsdidaktik orientierten und soziale und emotionale Zielsetzungen beinhalteten, konnten bearbeitet werden. So wurde die Schülerin in die Praxis der Wahrnehmungsübungen eingeführt und hat erste Erfahrungen im vom Hören geleiteten Musizieren gesammelt. Dabei hat sich ihr Selbstvertrauen in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren stabilisiert und sie traute sich zu, Aufgabenstellungen selbst in die Hand zu nehmen. Im Bereich der Körperwahrnehmungslehren machte sich in der Unterrichtspraxis deutlich bemerkbar, dass die Schülerin bereits auf Erfahrungen in der Körperarbeit z.B. im Zusammenhang mit ihrem Gesangsunterricht zurückgreifen konnte. In Hinblick auf ihre Erfahrungen und Fähigkeiten auf diesem Lernfeld ist sie meines Erachtens als fortgeschritte-

---

<sup>653</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

ne Schülerin einzustufen. Allerdings sind ihr bestimmte Themen, wie z.B. die mentale Ausführung eines Teils der Lektionen bei der Feldenkraisarbeit, neu.

Im Unterricht konnte eine Ebene des Vertrauens erreicht werden, auf der die Schülerin sich wohlfühlte. Sie äußerte sich in den Reflexionsphasen bzw. in den Einzelinterviews offen und ehrlich über ihre Wahrnehmungen. Darüber hinaus berichtete sie auch über ihre Erfahrungen und Beobachtungen im Verlauf der Woche zwischen den jeweiligen Unterrichtsterminen. Dabei wurden z.B. Problemstellungen angesprochen, die mit den subjektiven Wahrnehmungen, die aus dem Unterrichtsgeschehen resultierten, zusammenhingen. Einen wesentlichen Zuwachs an instrumentalen Fertigkeiten konnte ich in dieser kurzen Zeitdauer der Einstiegsphase bei der Schülerin nicht feststellen, obwohl es ihr z.B. in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren besser als am Anfang gelang, Melodien aus dem Gedächtnis korrekt auf dem Instrument wiederzugeben. Die Schülerin reagierte insgesamt positiv auf die Unterrichtsinhalte und die Zielsetzungen, indem sie gut mitarbeitete und sich auf die Aufgabenstellungen einließ. Sie war nach eigenen Angaben zufrieden mit dem Ablauf des Unterrichts und der Unterrichtsatmosphäre<sup>654</sup>, sodass zum Beginn der Hauptphase von mir keine wesentlichen Änderungen in Hinblick auf die Planung der längerfristigen Unterrichtsziele, die schon zum Beginn der Einstiegsphase formuliert wurden, vorgenommen werden müssen. In Bezug auf die Fragestellungen zur Reflexion bzw. zu den Interviews unterbreitete die Schülerin den Vorschlag, dass die Eingangsfragen kürzer oder prägnanter formuliert sein könnten. Allerdings relativierte sie nach kurzer Überlegung diesen Vorschlag, indem sie feststellte, dass ihr die differenzierte längere Fragestellung eine Hilfestellung für die Situation böte, in der einem nicht sofort etwas einfallen würde. In diesem Fall wäre es möglich, inhaltlich auf bestimmte Punkte der ausformulierten Fragestellung einzugehen.<sup>655</sup>

Aufgrund verschiedener Überlegungen, die mit der Auswertung dieser Einstiegsphase bzw. Pilotphase in Verbindung stehen und die im qualitativen Forschungsteil dieser Arbeit genauer dargelegt sind, habe ich auf den Vorschlag von Probandin A zurückgegriffen, die Reflexionsphase bzw. die Interviews und Gruppendiskussionen nach den Unterrichtsstunden mit der allgemeinen Bitte nach einem Feed-back in Bezug auf den Unterricht oder durch ihn ausgelöste besondere Wahrnehmungen oder Erfahrungen im Alltag zu eröffnen. Die Vorteile, die in dieser Verkürzung der Eingangsfrage

<sup>654</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

<sup>655</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin A vom 26.9.2005.

liegen, sind z.B., dass die Schüler bzw. Probanden ohne weitere Rückfragen zum Verständnis der Eingangsfrage ihre Statements beginnen können und ihre Gedanken allgemeiner und freier äußern können.

#### 6.1.1.2. Der Einzelunterricht von Proband B in der Einstiegsphase

##### Abstimmung der Unterrichtsziele und -inhalte

Im Vorfeld des Unterrichtsversuchs ist Proband B ebenso wie die Probanden A, C und D von mir über die Inhalte und den Verlauf der Untersuchung mündlich und schriftlich informiert worden. In diesem Vorgespräch wurden Wünsche, Erfahrungen und Ziele in Hinsicht auf das Unterrichtsprojekt genauer thematisiert.

Zusammenfassung des gemeinsamen Gesprächs über persönliche Wünsche und Unterrichtsziele in Hinblick auf die Praxis der Körperwahrnehmungslehren:

Proband B hat zu Beginn des Unterrichtsversuchs keine speziellen Vorerfahrungen mit der Theorie und Praxis der im Unterrichtsversuch behandelten Körperwahrnehmungslehren. Durch sein Studium zur Ausbildung zum Grundschullehrer mit dem Hauptfach Musik besitzt er aber praktische Vorerfahrungen in rhythmisch-musikalischer Erziehung. Da in diesem Unterricht ebenso Inhalte aus den Bereichen Körper, Bewegung und Musik behandelt worden sind, ist er aufgeschlossen für die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen in den Instrumentalunterricht, z.B. in Hinblick auf eine Bewegungssensibilisierung beim Instrumentalspiel. Er äußert in dem Vorgespräch darüber hinaus noch einen weiteren Aspekt, in dem sich aus seiner Sicht die Wichtigkeit in der Beziehung zwischen der Wahrnehmung des Körpers und dem Vorgang des Musizierens äußert. In seinem Verständnis als Gitarrist und Sänger, der auch des Öfteren auf der Bühne steht, wird beispielsweise über die körperliche Präsenz auf der Bühne und durch den Einsatz körperlicher Bewegung beim Musizieren die Kommunikation zwischen Musiker und Publikum gefördert.

Aus meiner Sicht sind die allgemein körperlichen Voraussetzungen und der Grad an Bewusstheit für seine Körperwahrnehmung, die Proband B zu Beginn des Unterrichtsversuchs mitbringt, auf einem relativ hohen Niveau. Dies wird deutlich in seiner körperlichen Erscheinung und z.B. in den Äußerungen, die seine Körperwahrnehmung im beruflichen Alltag betreffen.

Er ist ein schlanker, beweglicher und sportlicher Typ, der zum körperlichen Ausgleich regelmäßig Joggen geht. Bei längerer Schreibtischarbeit und nach längerem konzentrierten Gitarreüben stellt er zunehmende Verspannungen im Schulterbereich und im unteren Rücken fest. Diese können auch zu Kopfschmerzen führen. Einseitige Belastungen und daraus resultierende zeitweilige Schmerzen auf der linken Körperseite sind zurückzuführen auf das Tragen schwerer Tablettts bei seiner Tätigkeit als Kellner, die Proband B neben seinem Studium ausübt. All diese Beschwerden sind allerdings bei ihm nicht chronifiziert und werden von ihm nur in den oder in Folge auf die geschilderten Belastungssituationen wahrgenommen. Auf Grundlage dieser festgestellten physischen und psychischen Voraussetzungen ist es für Proband B ohne Weiteres möglich, die im Unterrichtsversuch vorgesehenen Körperwahrnehmungslektionen zu absolvieren.

Ich habe daraufhin folgende erste Unterrichtsziele und -inhalte<sup>656</sup> im Bereich der Körperwahrnehmungslehren als ein Schwerpunktlernfeld des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts mit Proband B abgesprochen bzw. auf seine Bedürfnisse abgestimmt:

- Weiterer Aufbau von Vertrauen und Verständnis bei dem Schüler für die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen in den Instrumentalunterricht als ein Schwerpunktlernfeld des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts.
  - Information im Lehrer-Schülerdialog über Zielsetzungen der Feldenkraismethode.
- Praktische Einführung in die Körperwahrnehmungsarbeit „Bewusstheit durch Bewegung“ nach Moshe Feldenkrais.
  - Praxis von Körperwahrnehmungslektionen nach der Feldenkraismethode: „Bewusstheit durch Bewegung“ nach den Ausführungsbeschreibungen von Frank Wildmann.<sup>657</sup>
- Förderung und Ausbau der bereits beim Schüler vorhandenen körperlichen Beweglichkeit und Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit in Hinblick auf die oben geschilderten Problemstellungen z.B. infolge des Gitarreübens im Rückenbereich.
  - Praktische Körperwahrnehmungsarbeit bezogen auf die Bereiche des Beckens und des Schultergürtels.

---

<sup>656</sup> Dabei gilt im Hinblick auf die Charakteristik der Unterrichtsziele, wie oben schon im Zusammenhang mit Probandin A erwähnt, ihre Gültigkeit über die Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs hinaus.

<sup>657</sup> Wildman, Frank (2003): Feldenkrais Übungen für jeden Tag. 10. Auflage. Frankfurt am Main.



- Förderung des Selbstvertrauens des Schülers, damit er sich über seine Wahrnehmungen im Unterricht in Hinblick auf seine Rolle als aktiver Teilnehmer am Unterricht äußert.
  - Allgemeine Einführung in die Körperwahrnehmungsarbeit auch im Zusammenhang mit den musikpädagogischen Zielen von Heinrich Jacoby.

Zusammenfassung des gemeinsamen Gesprächs über persönliche Wünsche und Unterrichtsziele in Hinblick die Konzeption des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts nach Heinrich Jacoby:

Wie ich bereits bei der Vorstellung der Schülergruppe oben schon erwähnt habe, ist Proband B in Bezug auf seine instrumentalen Fertigkeiten gegenüber den anderen Probanden auf einem fortgeschritteneren Spielniveau und hat durch seine regelmäßige Spielpraxis in einer Rockband bereits am Beginn des Unterrichtsversuchs improvisatorische Fähigkeiten auf der Gitarre und auch Erfahrungen auf dem Schwerpunktlerfeld des vom Hören geleiteten Musizierens. Hier kommt ihm außerdem die künstlerische Auseinandersetzung mit seinem Hauptfach Gesang zugute. So begleitet er sich beim Singen selbst auf der Gitarre, ohne den Gebrauch von Noten. Seine musikalische Vorstellungsfähigkeit und sein musikalisches Gehör sind durch die praktische, semiprofessionelle Arbeit in einem Tonstudio außerdem sehr gut ausgeprägt. Seine Schwierigkeiten liegen nach eigenen Angaben in der praktischen Auseinandersetzung mit klassischer Musik und in dem Musizieren nach Noten, wenn er z.B. ein klassisches Musikstück mit der Gitarre vom Blatt spielt. Der methodische Ansatz des vom Hören geleiteten Musizierens kommt damit den Voraussetzungen von Proband B entgegen. Die Persönlichkeit von Heinrich Jacoby und seine pädagogische Arbeitsweise sind ihm hingegen unbekannt. Proband B äußert keine speziellen Wünsche in Hinblick auf die Unterrichtsziele oder bestimmte Unterrichtsinhalte, die im Rahmen des Unterrichtsversuchs erreicht werden können. Er erhofft sich aber eine breitere Fundierung seines Gitarrenspiels z.B. in Hinblick auf eine Erweiterung seiner Literaturkenntnisse, die über seine Kenntnis bestimmter Stilistiken hinausgeht. Er ist durch die von mir im Rahmen des Vorgesprächs vermittelten Informationen zum Ablauf des Unterrichtsversuchs insgesamt auf die praktische Arbeit und den pädagogischen Ansatz sehr gespannt. In diesem Zusammenhang spielt auch eine Rolle, dass er seit circa einem Jahr selbst in einer Zweiergruppe zwei Jungen im Alter von acht und neun Jahren auf der Gitarre unterrichtet.

Aufgrund dieser Voraussetzungen habe ich folgende Unterrichtsziele und Inhalte für die Einstiegsphase des Einzelunterrichts für Proband B in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren vorläufig festgelegt:

- Förderung der vertrauensvollen Atmosphäre im Instrumentalunterricht durch partnerschaftlichen und wertschätzenden Umgang. (z.B. durch Akzeptanz der individuellen Spielweise des Schülers und vertrauensschaffende Gespräche)
- Kennenlernen und Nachvollziehen eines praktischen Ansatzes der musikpädagogischen Arbeitsweise von Heinrich Jacoby: Musizieren eines kleinen Musikstücks („Rosine“) auf dem Instrument, das gut im Gedächtnis ist.
  - Praktische Einführung in das Thema des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby durch das Singen von Melodien, die im Gedächtnis sind.
  - Vom Hören geleitetes, tastendes Spielen dieser Melodie oder dieses Musikstücks auf der Gitarre.
- Praktischer Einstieg bzw. praktische Umsetzung des Themas „Bassbedürftigkeit“ nach Heinrich Jacoby.
  - Versuch der Begleitung der vom Hören gespielten Melodie aus dem Gedächtnis (s.o.) mit einer möglichst einfachen, auf die Harmonie bezogenen Bassstimme.
  - Versuch des zweistimmigen Spiels dieser Melodie mit Bass und Melodie. (Ohne Noten)
- Praktisches Kennenlernen der Methode des vom Hören geleiteten Musizierens mithilfe von Notenmaterial nach Heinrich Jacoby. Entwicklung des Klangvorstellungsvermögens des Schülers unter Einbeziehung von Noten.
- Entdeckung der Möglichkeit unterschiedlicher musikalischer Phrasierungen von einfachen Melodien mithilfe des Gesangs als Vorstufe zum instrumentalen Musizieren. (Als Vorlage dient hier Notenmaterial, das gemäß den Vorschlägen von Heinrich Jacoby vorbereitet wurde: ohne Taktangabe und Taktstriche.)
  - Singen unterschiedlicher musikalischer Phrasierungen mithilfe von Noten und instrumentales Nachspiel ohne Noten.
- Weiterer Ausbau der vom Schüler bereits entwickelten Fähigkeit über das Hören gelernte Musikstücke ohne Noten nachzuspielen.
  - Vom Hören geleitetes Nachspielen des Referenzstückes: „Greensleeves“

### 6.1.1.2.1. Die Einzelstunde mit Proband B vom 19.9.2005

Thema der Unterrichtsstunde: Einstieg in die Praxis des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts: Wahrnehmen und Musizieren.

Unterrichtszeit: 16:45 Uhr bis 17:45 Uhr

1. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten in Hinblick auf die Vermittlung und Praxis der Körperwahrnehmungslehren:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.

- „Ankommen“ des Schülers im Unterricht und Gestaltung eines vertrauensvollen Einstiegs in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht und die Körperwahrnehmungspraxis.
  - Gespräch über die Feldenkraismethode und Vorbereitung des Schülers auf die anschließende Körperwahrnehmungslektion. Methode: Einführender Lehrer-Schüler-Dialog.
- Kennenlernen einiger Grundsätze zur Qualität der Bewegungsausführung während der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen.
  - Durchführung der Körperwahrnehmungslektion „Beckenspaziergang“ nach Moshe Feldenkrais.<sup>658</sup>
  - Dabei praktischer Nachvollzug der Grundsätze: Ausführung der Bewegungen im langsamen Tempo, Beachtung des Wohlbefindens bei der Bewegungsausführung, Vermeidung übertriebener oder schmerzhafter Bewegungen und regelmäßiges Ausruhen bzw. Nachspüren im Anschluss an die Bewegungsausführung.
- Vertiefung des Körperbewusstseins durch die Sensibilisierung des Schwerkraft- und Bewegungsempfindens im Becken.
- Sensibilisierung und Lockerung des Beckenbereiches, Erleichterung des Sitzens. Nachspüren der körperlich-bewegungsmäßigen Verbindung zwischen Becken und Schulterbereich auf der einen Seite und zwischen Becken und Füßen auf der anderen Seite.
- Allgemein körperlich-sinnliche Vorbereitung auf das Gitarrenspiel und die Einführung einer „dynamischen Haltung“<sup>659</sup> im Sit-

---

<sup>658</sup> Wildmann (2003), 15-17.

<sup>659</sup> Durch eine dynamische Haltung im Sitzen sollen später während des Musizierens verschiedene Möglichkeiten zur Bewegung am Instrument eröffnet werden.

zen durch die praktische Ausführung einer Körperwahrnehmungs-  
lektion.

- Durchführung der Körperwahrnehmungslektion „Beckenspa-  
ziergang“ (s.o.)

2. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und die  
damit verbundenen Unterrichtsinhalte in Hinblick auf den vom Hö-  
ren geleiteten Instrumentalunterricht:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.

- Vertrauensbildender Einstieg und Kennenlernen eines praktischen  
Einstiegs in die Methode des vom Hören geleiteten Musizierens  
nach Heinrich Jacoby. Methode: Entdeckenlassendes Verfahren.
  - Gemeinsames Erforschen von Melodien, die dem Schüler im  
Gedächtnis sind und welche mit Summen oder Singen hörbar  
gemacht werden können.
  - Entscheidung für eine Melodie, die besonders gut im Ge-  
dächtnis ist und Suchen eines günstigen Anfangstons auf der  
Gitarre. (Die Entscheidung fiel in diesem Fall auf die Melodie  
des Liedes: „Sound of Silence“ von P. Simon und A. Garfun-  
kel )
- Einstieg in die Praxis des vom Hören geleiteten Musizierens nach  
Heinrich Jacoby auf der Gitarre.
- Ausbau der Fähigkeit des vom Hören geleiteten Musizierens auf  
der Gitarre.
- Tastende Umsetzung der gesungenen Liedmelodien bzw. des hör-  
bar gemachten musikalischen Gedächtnisinhalts auf dem Instru-  
ment durch die Koppelung der Klangvorstellung mit der Bewe-  
gungsvorstellung. Methode: Erarbeitendes Verfahren und gedul-  
dig abwartende, ermutigende Haltung des Lehrers.
  - Spielen der Melodie des Liedes „Sound of Silence“ (s.o.), wo-  
bei die Fingersetzung möglichst erst nach der bewussten  
Klangvorstellung erfolgen soll.
- Erweiterung des musikalischen Klangvorstellungsvermögens.
- Praktischer Einstieg in das bewusste Hören der Bässe nach Hein-  
rich Jacoby („Bassbedürftigkeit“) im Zusammenspiel mit dem  
Lehrer. Methode: Gemeinsames praktisches Ausprobieren.
  - Gemeinsames Spielen des Liedes, wobei der Schüler versucht,  
mit dem vorsichtigen Spielen der passenden Harmoniegrund-  
töne eine Begleitung zu spielen.

- Vorspiel des „Referenzstückes“ als musikalische Erhebungsmethode in der Pilotphase des qualitativen Forschungsprojektes. (Vorspiel und Aufnahme auf Kassettenrekorder)
  - Im Anschluss an das Interview: Spielen des Referenzstücks: Der erste Teil (A) von „Greensleeves“.
- 1. Hausaufgaben: Versuch des zweistimmigen Spiels mit Melodie und Bass von „Sound of Silence“, auch unter Einbeziehung weiterer Harmonie- und Durchgangstöne. Nachvollzug bzw. Ausführen der Körperwahrnehmungslektion „Beckenspaziergang“.

#### 6.1.1.2.2. Die Auswertung der Unterrichtsstunde

In Hinblick auf die avisierten Ziele und die zeitlich inhaltliche Strukturierung des Unterrichts verlief die Unterrichtsstunde in weiten Teilen wie geplant. Die Einstiegsphase der Unterrichtsstunde begann mit einem einführenden Gespräch vor der anschließenden Ausführung der Körperwahrnehmungslektion. Ich begrüßte zuvor den Schüler freundlich und bot ihm etwas zu trinken an, was er aber ablehnte, da er schon vorzeitig zum Unterrichtstermin erschienen war und sich vorher stärken konnte. Er konnte sich sehr gut auf die Körperwahrnehmungslektion einlassen und machte schon zu Beginn der Lektion einem entspannten und gleichzeitig konzentrierten Eindruck. Trotzdem führte die Körperwahrnehmungslektion bei dem Schüler nach eigener Aussage in der Folge zu einer weiteren Vertiefung der Konzentration. Außerdem wirkte sich die durch die Körperwahrnehmungslektion ausgelöste bewusste Wahrnehmung der Bewegungsempfindung im Nachhinein ebenfalls auf seine Körperempfindungen bzw. Wahrnehmungen beim Musizieren aus. Diesen Zusammenhang äußerte der Schüler in seiner Reflexion nicht direkt am Anfang, sondern erst im weiteren Verlauf der Schilderung seiner Gedanken.

Das Interessante in Bezug auf seinen Gedankengang dabei ist, dass er diese Verbindung zuerst nicht genauer beschreibt und sich zu Beginn der Reflexion über die Qualität seiner Wahrnehmungen noch nicht im Klaren zu sein scheint. Er betrachtet stattdessen die Praxis der Körperwahrnehmungslehren und den sich anschließenden Instrumentalunterricht aus der subjektiven Wahrnehmung heraus als zwei voneinander getrennte Bereiche.

"Zunächst mal fand ich die Übungen am Anfang sehr angenehm, weil man so zur Ruhe kommt und sich auf die Sache konzentriert und wenn ich das so reflektiere, die Stunde danach..., erstmal wirkt

das so wie zwei Sachen, die erstmal gar nichts miteinander zu tun haben. Auch rückblickend so, auf das, wie sich das im Unterricht ausgestaltet hat. Man besinnt sich dann während der Stunde dann nicht auf die Dinge, die man vorher gemacht hat, sondern es ist eher wie so eine Konzentrationsübung oder dass man sich sammelt. Also dafür finde ich es erstmal sehr angenehm. Ja, so eine direkte Relevanz scheint sich für mich erstmal da nicht zu ergeben." <sup>660</sup>

An einer späteren Stelle in der Reflexion im Einzelinterview stellt der Schüler bzw. Proband B dann diese Verbindung zwischen der infolge der Ausführung der Körperwahrnehmungslektion entstehenden bewussten Körperempfindung und den Körperwahrnehmungen beim Musizieren her. Durch die Ausführung der Körperwahrnehmungslektion wird er so sensibilisiert, dass er das Spielen auf der Stahlsaitengitarre als unangenehm erlebt. Dieses verstärkte subjektive Empfinden lässt sich auf instrumentenbezogene Gegebenheiten beziehen. Akustische Stahlsaitengitarren haben im Allgemeinen eine tendenziell höhere Saitenspannung gegenüber Konzertgitarren mit Nylonsaiten. Das erfordert in Abhängigkeit von der gespielten Literatur einen höheren Kraftaufwand der linken Hand beim Spielen. Auf der anderen Seite ist auch die musikalisch-dynamische Gestaltung beim Spiel von verbundenen Einzeltönen („Legatospiel“) in einer Melodie mit einer Stahlsaitengitarre aufgrund der Klangcharakteristik schwierig.

"Das bringt mich allerdings auch wieder auf die Übung ganz am Anfang zurück. Denn da passiert ja genau das im Grunde genommen. Man versucht sich Bewegung ganz bewusst zu machen, so den Körper zu erspüren. Also das, das... vom Gefühl her fand ich die Gitarre mit den Stahlseiten auch eher unangenehm eben beim Spielen. Also das ist eben irgendwie gestört. Der Ton entwickelte sich nicht so, wie ich mir das hätte vorstellen können und wie ich das angenehm hätte finden können... Wenn man da jetzt so drüber nachdenkt, stellt sich schon doch ein Zusammenhang dar. Darüber, dass man eben die sonstige Körperempfindung, die man sonst beim Musikmachen gar nicht so in den Vordergrund stellt, betrachtet: Wie fühle ich mich dabei, wenn ich spiele? Oder finde ich das jetzt eher unangenehm? Fällt mir die Übung schwer oder fällt mir das leicht? ... Wenn man sich jetzt unterhält und sich nicht auf die Bewegung konzentriert,... dann ist Körperwahrnehmung zweitrangig oder drittrangig. Und beim Mu-

---

<sup>660</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband B vom 19.9.2005.

sikmachen ist manchmal Körperwahrnehmung, ja, das fällt auch so unter den Tisch, eigentlich." <sup>661</sup>

An dem Verlauf der Äußerungen in dieser Reflexion von Proband B lässt sich sehr schön nachvollziehen, wie der rote Faden im Gedankengang des Schülers verläuft. Ausgehend von seinen Betrachtungen über die primären Wirkungen der Körperwahrnehmungslektion setzt er seinen Gedankengang mit Kommentaren und Assoziationen über den eigentlichen Instrumentalunterricht fort, der nach der Phase der Körperwahrnehmungslektion stattfand. Im Anschluss daran kommt er in seinem mentalen Nachvollzug der Unterrichtsstunde erneut auf die Rolle der Körperwahrnehmungslehren und ihre Implikationen zurück. In diesem Augenblick werden ihm Zusammenhänge bewusst und er erkennt den Wert, den die Praxis der Körperwahrnehmungslehren über einen Effekt der Entspannung oder der inneren Sammlung hinaus für das Musizieren haben könnte.

Dadurch wird ein indirekt wesentliches Ziel des Unterrichts erreicht. Angeregt durch die Körperwahrnehmungslektion werden Verbindungen zwischen der Körperwahrnehmung und dem Musizieren hergestellt und durch reflektierende Fragen vertieft. Diese verhelfen dem Probanden B im Nachhinein dazu, sich der eigenen Wahrnehmungen und Gefühlsqualitäten beim Musizieren bewusst zu werden. Einen wesentlichen Anteil an der Bewusstwerdung dieser Verbindungen und Zusammenhänge auch über die eigentliche Unterrichtsstunde hinaus, z.B. beim häuslichen Üben, bietet für den Schüler die Möglichkeit, die Unterrichtsstunde mit ihren wahrnehmungszentrierten Inhalten in der Reflexion<sup>662</sup> mental noch einmal nachvollziehen zu können. So kommt der Schüler auch beispielsweise genauer darauf zu sprechen, welche Umstände beispielsweise beim Üben oder bei der Schreibtischarbeit bei ihm zu Verspannungen und Schmerzen führen.

"Ja, man verkrampft dann beim Üben, wenn man fünf Stunden auf einem harten Stuhl gesessen hat, dann denkt man: Autsch! Beim Üben ist das auch so, dass man vielleicht eine halbe Stunde oder Stunde konzentriert Sachen macht und eben auch so mit der Handmotorik beschäftigt ist, und mit den Ohren, und vielleicht auch kognitiv irgendwie die Sachen noch durchdenkt ..., dass man vielleicht

---

<sup>661</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband B vom 19.9.2005.

<sup>662</sup> Die Wichtigkeit der Möglichkeit der Schüler zur Reflexion im wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht hat sich schon im Verlauf der Pilotstudie herausgestellt. In der Schlussphase des Unterrichtsversuchs äußerten sich die Probanden bzw. Schüler ebenfalls in ihrem Feedback ausführlich zum Thema der Reflexion.

nach einer Stunde Üben erst feststellt, meine Schulter ist ja total verspannt! Das merkt man zuerst gar nicht. Vielleicht ist das auch der Grund, warum ich mich beim Üben nicht mehr konzentrieren kann, weil ich dann so einen verspannten Schultergürtel habe, dass dann eben auch die ganze Durchblutung zum Kopf hin gestört ist und die Nerven schmerzen hinten und dass das dann quasi so von der Konzentration ablenkt. Also das merke ich oft auch bei Computerarbeit oder Schreibtischarbeit, beim Üben, dass einem hinterher alles wehtut." <sup>663</sup>

Im Zusammenhang mit diesen Äußerungen des Schülers kann man davon ausgehen, dass die im Hinblick auf die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen avisierten Ziele, die sich auf die Verfeinerung der Wahrnehmung und die Vorbereitung auf das Gitarrenspiel beziehen, in dieser Unterrichtsstunde erreicht wurden. Darüber hinaus stellt der Schüler in seiner Reflexion Bezüge zu seiner alltäglichen Lebenswelt her. Dieser Prozess könnte in der Folge bei ihm möglicherweise dazu führen, dass er über einen verbesserten Umgang mit seinem Körper und durch die Veränderung seines Selbstbildes allgemein zu produktiven und für ihn günstigen Arbeits- bzw. Lerngewohnheiten findet. Aufgrund der vom Schüler hier geäußerten Beschwerden bzw. Problemen, die vom Schultergürtel ausgehen, werde ich ihm in der nächsten Unterrichtsstunde eine Körperwahrnehmungslektion im Bereich des Schultergürtels zur Ausführung anbieten.

Ein weiteres Indiz in dieser Unterrichtsstunde mit Proband B dafür, dass über die Verfeinerung der Wahrnehmung bzw. durch die Körperarbeit und die anschließende Reflexion Einfluss auf die Praxis des Gitarrenspiels ausgeübt wird, sind seine Beobachtungen, die die Problematik seiner individuellen Gitarrenhaltung betreffen. Der Schüler hält die Gitarre nicht in der klassischen Haltung, z.B. mit Fußbänkchen oder Korpusstütze, sondern sitzt mit übergeschlagenen Beinen und legt die Gitarre in der Korpuswölbung über das rechte Bein. Auf diese Weise sitzt er zeitweilig mit stark gekrümmten Rücken am Instrument. Gleichzeitig ist seine Wirbelsäule um circa 30° gegen den Uhrzeigersinn eingedreht und zur linken Seite geneigt, weil der Gitarrenhals in dieser Haltung fast parallel zum Erdboden ausgerichtet ist und die linke Hand bzw. der linke Arm relativ tief von unten auf dem Griffbrett agieren. Würde der Schüler in dieser ungünstigen Haltung über längeren Zeitraum musizieren, könnte dies zu unterschiedlichen körperlichen Beschwerden führen. Zudem sind in dieser Haltung körperliche

---

<sup>663</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband B vom 19.9.2005.



Bewegungsfreiräume beim Musizieren stark eingeschränkt. Trotzdem bewegt sich der Schüler beim Spielen und hebt des Öfteren zur körperlichen Entlastung den Überschlag der Beine auf und legt dann die Gitarre auf dem Oberschenkel des rechten Beines ab. Auf seine Haltungsgewohnheiten angesprochen, entgegnet der Schüler:

"Ja, das Kuriose ist, manchmal erscheint einem das irgendwie so... man fühlt sich gar nicht so unbequem, wenn man die Gitarre in die Hand nimmt, sich einfach auf einen Stuhl setzt und vielleicht das rechte Fußgelenk auf das linke Knie schlägt und die Gitarre auf dem rechten Oberschenkel hat..., dass das im ersten Moment durchaus bequem erscheint, aber dann vielleicht beim längerfristigen Üben oder wenn man sich dann auf andere Sachen konzentriert und eben nicht mehr auf die Körperhaltung, dass dann Verspannungen hereinkommen, die einen vielleicht im Lernprozess oder... in dem Hörprozess behindern. Also, dass man vielleicht eben beim Üben auch versucht, solche Störquellen auszuschalten, um den Unterricht oder das Üben für sich effizienter zu gestalten." <sup>664</sup>

Der Schüler ist sich der körperlichen Problematik, die mit seiner Haltung verbunden ist, durchaus bewusst. Dennoch scheint er für sich, was eine direkte Änderung dieser Haltung betrifft, keine adäquate Lösung gefunden zu haben. Tendenziell neigt er eher dazu, sich mit dieser Haltung zu arrangieren und stattdessen eher nach Gehör und Gefühl zu spielen und die visuelle Kontrolle auszuschalten. Im Grunde folgt er damit unbewusst den musikpädagogischen Vorstellungen von Heinrich Jacoby in seinen Musikkursen. Aufgrund seiner Ideen und Erfahrungen zum vom Hören geleiteten Musizieren sieht Jacoby Haltungsanweisungen oder technisch-musikalische Übungen als kontraproduktiv für die Entfaltung am Instrument und den Vorgang des Musizierens an.

Meiner Meinung nach ist diese spezielle Vorgehensweise von Heinrich Jacoby für die Unterrichtspraxis nicht in jedem Fall nachahmenswert. Insbesondere in Bezug auf das Instrument Gitarre und z.B. auch für die Geige kann eine ungünstige Haltung des Instruments zu körperlichen Schädigungen und zu bewegungsmäßigen Einschränkungen beim Musizieren führen, die wiederum bei den Instrumentalschülern zu einer Aufgabe des Instrumentalspiels oder zumindest zu einer deutlichen Verringerung der Motivation führen können. Mit einer ungünstigen Haltung, die z.B. über längere

---

<sup>664</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband B vom 19.9.2005.

Zeit beim Üben statisch aufrechterhalten wird, sind nach meiner Erfahrung ein zu großer Kraft- und Energieaufwand beim Musizieren verbunden. Damit sind auch Verspannungen im Körper vorprogrammiert. Zudem kann man nicht ohne Weiteres davon ausgehen, dass alle Instrumentalschüler den Grad an körperlicher Bewusstheit besitzen, dass sie von sich aus zu einer flexiblen und günstigen Haltung am Instrument finden, die ein ungehindertes, leichtes und genussvolles Musizieren ermöglicht. Im Instrumentalunterricht ist es meines Erachtens wichtig, Haltungsanweisungen an die Schüler didaktisch so vorzubereiten und einzuplanen, dass deutlich wird, dass es durchaus verschiedene alternative Haltungen gibt, die für ein ungehindertes und freies Musizieren sinnvoll sind.

In diesem Zusammenhang spielen z.B. physiologische Voraussetzungen beim Schüler und auch die Größe des ausgewählten Instruments eine wichtige Rolle. Ebenfalls sollte sich der Schüler mit der vorgeschlagenen Haltung bis zu einem gewissen Maße wohlfühlen. Bei erwachsenen Schülern ist es meiner Meinung nach z.B. nicht möglich, gegen den Widerstand des Schülers eine bestimmte Haltung durchsetzen zu wollen. Stattdessen ist es pädagogisch sinnvoller, hier z.B. durch eine körperliche Sensibilisierung ein Gefühl für die Wahrnehmung eventueller Nachteile der bevorzugten Haltung entstehen zu lassen. Aufgrund der Aussagen des Schülers in der Reflexion zu dieser Unterrichtsstunde habe ich den Eindruck, dass infolge der Körperwahrnehmungslektion genau dieser Prozess bei ihm eingeleitet wurde.

Darüber hinaus möchte ich an dieser Stelle schon darauf hinweisen, dass ich für alle teilnehmenden Schüler an diesem Unterrichtsversuch, nicht zuletzt aufgrund der gerade geschilderten Erfahrungen mit der ungünstigen Haltung beim Musizieren von Proband B, in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs eine Alternative zur klassischen Gitarrenhaltung mit Fußbänkchen angeboten habe. Diese Haltungsalternative, die auf dem Einsatz einer Korpusstütze basiert, wurde von dem Gitarristen Volker Griese entwickelt und macht den Gebrauch des Fußbänkchens zur Einnahme der klassischen Gitarrenhaltung überflüssig.<sup>665</sup>

Die Unterrichtsziele in Zusammenhang mit dem Einstieg in den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht konnten ebenfalls weitgehend umgesetzt werden. Der Schüler griff bei der Suche nach ihm im Gedächtnis gebliebe-

---

<sup>665</sup> Die Einführung der Gitarrenstütze von Volker Griese erfolgte in folgenden Unterrichtsstunden in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs. Es handelt sich dabei um die Gruppenunterrichtsstunde in Woche 3 vom 3.12.2005, um die Einzelunterrichtsstunde von Proband C vom 7.12.2005 und die Einzelunterrichtsstunde von Proband B vom 9.12.2005. Genauere Ausführungen zur „Griesestütze“ befinden sich in Kapitel „Grenzen und Möglichkeiten der Körperwahrnehmungslehren“ in dieser Arbeit.

nen Melodien dabei auf die Melodie des Liedes: „Sound of Silence“ von P. Simon und A. Garfunkel zurück, das er nach eigenen Angaben schon längere Zeit nicht mehr gespielt bzw. gesungen hatte. Die Motivation für ihn auf die Melodie eines Liedes zurückzugreifen, welches er schon länger nicht mehr gespielt hatte, begründete er damit, dass er sich „ganz ehrlich“ auf diese Aufgabenstellung einlassen wolle und nicht ein Lied auswählen wolle, dass er ohnehin aus seiner musikalischen Praxis bereits sehr gut auswendig beherrsche. Die tastende Umsetzung der zuvor gesungenen Melodie des Liedes bereitete dem Schüler keine Schwierigkeiten. An der Art und Weise der Ausführung dieser Aufgabenstellung konnte man ihm anmerken, dass er bereits umfangreiche Erfahrungen mit der klanglichen Umsetzung von Melodien vom Hören aus auf dem Instrument gemacht hat. So merkt er dann in seiner Reflexion zu dieser Aufgabenstellung auch kritisch an:

"Natürlich, wenn man so ein bisschen erfahrener ist im Gitarrenspiel, ist es ein bisschen merkwürdig beim Punkt 1,2 wieder anzufangen, wirklich sehr basisorientierte Sachen zu machen. Ich hatte zwischendurch gedacht, eigentlich macht man solche Übungen eigentlich gar nicht mehr, dass man Sachen nur nach Gehör spielt oder sich versucht, Sachen herauszuhören. Macht man zwar schon irgendwie, aber ich versuche, das dann gleich mit kompletten Akkorden zu füllen und nicht erstmal nur die Basstöne herauszuhören."

Mit seiner Äußerung weist der Schüler auf zwei Dinge hin, die ihm kritisch-würdig erscheinen. Zum einen scheint er sich mit der Aufgabenstellung, eine im Gedächtnis abgespeicherte Melodie instrumental umzusetzen, als erfahrener Gitarrist unterfordert zu fühlen. Zugleich äußert er im folgenden Zweifel an dem Vorgehen, die Melodie des Liedes um die entsprechenden Basstöne, die sich an den Grundtönen der passenden Harmonie orientieren, zu ergänzen. Diese Kritik ist aus seiner Sicht insofern berechtigt, als dass er als erfahrener Gitarrist scheinbar keine Schwierigkeiten damit hat, auf der Gitarre nicht nur eine Melodie, sondern darüber hinaus direkt die passenden Harmonien einschließlich der Bässe nach einigem Ausprobieren auf der Gitarre zu spielen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass dieses, auf die klangtechnischen Begrenzungen der Gitarre bezogen, eine sehr anspruchsvolle Aufgabenstellung darstellt, weil z.B. die spontane Realisierung eines kompletten, vierstimmigen Satzes unter Beachtung der entsprechenden Stimmführungsregeln vom Hören aus nur wenigen, auf diesem Gebiet erfahrenen Gitarristen vorbehalten ist. Auf dem Klavier ist aufgrund der technischen Voraussetzungen des Instruments die Umsetzung eines

kompletten vierstimmigen Satzes beim gleichzeitigen Spiel beider Hände leichter als auf der Gitarre möglich. Ebenfalls die von Heinrich Jacoby vorgestellte Idee, beim vom Hören geleiteten Musizieren von Musikstücken die Wahrnehmung nicht vorrangig auf die Melodie, sondern besonders auf das bewusste Spielen der Bässe auszurichten, lässt sich auf dem Klavier gut umsetzen. Auf der Gitarre hingegen stößt man dabei schnell an die instrumentalen Grenzen, wenn man zusätzlich zur Melodie eine entsprechende durchgehende Bassstimme mit gegriffenen Basstönen spielen möchte. Aus diesem Grund bin ich im Unterricht methodisch so vorgegangen, dass ich versucht habe, so weit wie möglich Melodie- und Bassstimme auf zwei Gitarren aufzuteilen. Bei der Auswahl der entsprechenden Basstöne ist es mir wichtig gewesen, zuerst eine möglichst schlichte Bassstimme, die auf Leersaiten gespielt werden kann, zu der vom Schüler vorgestellten Melodie zu spielen. Dabei habe ich mich an den Grundtönen der entsprechenden Harmonien orientiert. Ein Vorteil, der in der Auswahl einer einfachen Bassstimme auf Leersaiten liegt, ist die Option, diese Bassstimme gleichzeitig zur Melodie auf nur einem Instrument zu realisieren. Die klangliche Umsetzung dieser Aufgabe stellt nach meiner Meinung einen weiteren Lernschritt dar, der in technisch-musikalischer Hinsicht deutlich höhere Anforderungen als beim einstimmigen Spiel an den Instrumentalschüler stellt. Zudem näherte ich mich mit der Umsetzung dieses Lernschrittes dem Anliegen von Heinrich Jacoby, zumindest Bassstimme und Melodie gleichzeitig auf dem Instrument zu realisieren, um z.B. über das tastende Spielen des „Klanggerüsts“ näher in Kontakt mit dem musikalischen Gehalt des Musikstückes zu kommen. Weil es Heinrich Jacoby außerdem wichtig war, dass der Schüler möglichst selbsttätig im Verlauf der Erarbeitung die sich aus der musikalischen Auseinandersetzung entwickelnden Aufgaben löst, sollten die Anforderungen auf das musikalische Kernproblem reduziert werden. Diese Reduktion gilt, wie ich oben schon für das Instrument Gitarre erläutert habe, auch im Hinblick auf die Möglichkeiten, die das Instrument bietet.

Weiter oben habe ich auf die Kritik des Schülers an dieser methodischen Vorgehensweise hingewiesen. Diese war mit einer scheinbaren Unterforderung begründet. Auf der anderen Seite war es in dieser Unterrichtsstunde aber so, dass der Schüler gerade aufgrund der Einfachheit dieser für ihn ungewohnten Aufgabenstellung Schwierigkeiten mit der Lösung hatte. Er war nicht ohne Weiteres in der Lage, die passenden Harmonien oder eine tastende Begleitung mit leeren Saiten zu der ausgewählten Liedmelodie zu spielen. Zur Erklärung dieses Phänomens führt der Schüler folgende Begründung an:

"... Was mich eigentlich überrascht, ist, dass man trotz der musikalischen Erfahrungen, die man eigentlich hat, manchmal so ganz einfache Dinge, dann... ja, normalerweise würde man meinen, als langjähriger Musiker müsste man das so aus dem Ärmel schütteln. Aber das sind dann wahrscheinlich auch so Dinge, die man nicht geübt hat, die man in gewisser Weise vielleicht verinnerlicht hat, aber selektiv gar nicht mehr so abrufen kann. Das ist so wie ein komplexer Bewegungsablauf, der in Fleisch und Blut übergegangen ist, dessen man sich bedient, aber wenn man dann nur Segmente herausnimmt, dass das dann unheimlich schwer fällt, weil man so ein Detail, so eine Detailuntersuchung macht." <sup>666</sup>

Diese Begründung des Schülers macht deutlich, dass er sich aufgrund der Einfachheit und der Aufgabenstellung überfordert fühlte. Hier stellt sich natürlich die Frage, ob er nicht trotzdem, gerade aufgrund der Einfachheit der Aufgabenstellung, diese hätte bewältigen können. Diesem Einwand kann man aber damit begegnen, dass dies die erste Unterrichtsstunde für den Schüler im Rahmen des Unterrichtsversuchs war und er mit den neuen Unterrichtsinhalten des wahrnehmungsorientierten Instrumentalunterrichts zum ersten Mal in Kontakt gekommen ist. Dies stellt meines Erachtens eine besondere Situation dar, in der vom Lehrer Rücksichtnahme gefordert ist, weil der Schüler in dieser neuen Situation vielleicht befangen reagiert und sich auf die neuen Inhalte noch nicht genügend eingestellt hat. Die hier dargestellte Aufgabenstellung hätte von mir dahin gehend abgewandelt werden können, indem ich den Schüler möglichst selbstständig eine Begleitung zu der Liedmelodie hätte ausprobieren bzw. erarbeiten lassen. Im Anschluss an diesen Arbeitsschritt wäre es ihm eventuell leichter gefallen, eine entsprechende passende Bassstimme herauszufinden bzw. zu spielen. Für diese Argumentation spricht außerdem, dass der Schüler als weitere Begründung dafür, dass es ihm im Unterricht Schwierigkeiten bereitet hatte, eine passende Bassstimme zu finden, den Klangcharakter seiner Stahlsaitengitarre ins Feld führt.

"Da habe ich dann zum anderen noch so gedacht, dass die Gitarre mit den Stahlsaiten für die Übung nicht so sinnvoll ist, weil sie zum einen schwerer zu spielen ist als eine Gitarre mit Nylonsaiten und auch so einen bisschen schärferen Klang hat und nicht zu viele Toninformationen, sondern einen perkussiven Charakter hat ... Um so tonale

---

<sup>666</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband B vom 19.9.2005.

Sachen herauszuhören, ist eigentlich eine Gitarre, die mehr so Tonwertinformationen übermittelt, besser als eine Gitarre, ... bei der das perkussive Element auch im Vordergrund steht. Nylonsaiten sind, denke ich Mal, beim nächsten Mal eher angebracht ..." <sup>667</sup>

Diese Aussage kann ich in Hinblick auf das von ihm benutzte Instrument nur bestätigen. Mit dem engen Griffbrett und den harten Stahlsaiten ist es eher für die akkordische Begleitung von Liedern geeignet als für das differenzierte Einzeltonspiel.

Trotzdem der hier ausführlich dargestellte, praktische Einstieg in das bewusste Hören und Spielen der Bässe als Unterrichtsziel nicht erreicht wurde, sind in dieser Unterrichtsstunde in Hinblick auf die mit dem wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalten verbundenen Ziele weitgehend erreicht worden. Der Schüler zeigte sich trotz seiner Kritik an den hier ausführlich besprochenen Unterrichtsinhalten sehr interessiert und aufgeschlossen für die Arbeit und ich habe den Eindruck, dass ein vertrauensvoller Einstieg mit dieser ersten Unterrichtsstunde in den Unterrichtsversuch gewährleistet wurde. Insgesamt, auf die übrigen Unterrichtszielen bezogen, hatte ich auch nicht den Eindruck, dass der Schüler nun permanent unterfordert oder gelangweilt war.

Das abschließende Spiel des Referenzstücks bereitete den Schüler keine Schwierigkeiten. Er konnte die von mir vorgestellte Melodie von „Greensleeves“ nach kurzem Ausprobieren weitgehend fehlerfrei wiedergegeben.

In der nächsten Unterrichtsstunde von Proband B möchte ich das Thema der Begleitung einer Melodie durch eine Bassstimme nicht erneut in den Mittelpunkt stellen. Mir ist es wichtig, in dieser Einstiegsphase des Unterrichts noch einen weiteren musikpädagogischen Arbeitsansatz von Heinrich Jacoby vorzustellen, die Entwicklung einer Klangvorstellung mithilfe von Noten bzw. das vom Hören geleitete Musizieren mithilfe von Noten. Insofern ergibt sich eine Überschneidung mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts von Probandin A, der ebenfalls am 26.9.2005 stattfand.

---

<sup>667</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband B vom 19.9.2005.

### 6.1.1.2.3. Die Einzelstunde mit Proband B vom 26.9.2005

Thema der Unterrichtsstunde: Fortsetzung der Praxis des wahrnehmungs-zentrierten Instrumentalunterrichts: Wahrnehmen und Musizieren.

Unterrichtszeit: 16:45 Uhr bis 17:50 Uhr

1. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten in Hinblick auf die Vermittlung und Praxis der Körperwahrnehmungslehren:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.

- „Ankommen“ des Schülers im Unterricht und Gestaltung eines vertrauensvollen Einstiegs in die Stunde und Fortsetzung der begonnenen Arbeit.
  - Freundliche Begrüßung des Schülers. Gemeinsames Gespräch über die letzte Unterrichtsstunde und die allgemeine Befindlichkeit.
- Lockerung und Entspannung des Hals-, Schulter- und Armbereiches des Schülers durch die Anleitung zur praktischen Ausführung einer Feldenkraislektion im Sitzen.
- Allgemein körperlich-sinnliche Vorbereitung auf das Gitarrenspiel durch die verfeinerte Wahrnehmung in Folge der praktischen Ausführung der Feldenkraislektion.
  - Ausführung der 6. Feldenkraislektion nach Frank Wildmann: Entspannung für Hals und Schultern.<sup>668</sup>

2. Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten in Hinblick auf den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 20 Minuten.

- Fortsetzung des Einstiegs in die Praxis des vom Hören geleiteten Musizierens unter Zuhilfenahme von Notenmaterial nach Heinrich Jacoby. Auftauchenlassen des energetischen Gehalts eines kleinen Musikstückes von Franz Schubert. (Methode: Entdeckenlassendes Verfahren)

---

<sup>668</sup> Wildmann (2003), 30-33.

- Förderung der Fähigkeit zum inneren Hören und der Entwicklung einer Klangvorstellung anhand von Notenmaterial mithilfe der Stimme bzw. des Singens. (Methode: Entdeckenlassendes Verfahren s.o.)
  - Vorsichtiges „spürendes Singen“ des Melodieverlaufs eines kleinen Walzers von Franz Schubert (Op. 127, No. 8) anhand des vorbereiteten Notenmaterials. Stimmlicher Nachvollzug der Spannungsbögen in der Melodie im zweiten Teil des Walzers.
  - Entdeckenlassen verschiedener Möglichkeiten der Phrasenbildung und Gestaltung musikalischer Schwerpunkte.
- Förderung des Rhythmusempfindens. Entwicklung einer Bewegtheitsempfindung bzw. Entdeckung der spezifischen Bewegtheit eines Musikstückes in Anlehnung an die Arbeitsweise von Heinrich Jacoby.
  - Möglichkeiten tänzerisch-rhythmischer Gestaltung durch Klopfen des Metrums und des Walzer-Rhythmus.
- Förderung der Fähigkeit zur musikalischen Gestaltung am Instrument durch das vom Hören geleitete Musizieren
  - Tastende Umsetzung der Noten am Instrument unter Beibehaltung bzw. Beachtung der vorher erarbeiteten Klangvorstellung.
- Vorspiel des „Referenzstückes“ als musikalische Erhebungsmethode in der Pilotphase des qualitativen Forschungsprojektes. (Vorspiel und Aufnahme auf Kassettenrekorder)

#### 6.1.1.2.4. Die Auswertung der Unterrichtsstunde

In Hinblick auf die geplanten Unterrichtsziele und die zeitlich inhaltliche Strukturierung des Unterrichts verlief die Unterrichtsstunde insgesamt wie geplant. Die Einstiegsphase in den Unterricht mit dem einführenden Gespräch und der anschließenden Körperwahrnehmungslektion verlief ohne Probleme. Der Schüler konnte sich sehr gut auf die Feldenkraislektion „Entspannung für Hals und Schultern“ nach Frank Wildmann einlassen. Anhand der sichtbaren Bewegungsausführungen beim Schüler konnte ich feststellen, dass er meine Bewegungsanweisungen deutlich verstanden hatte und es keine Schwierigkeiten bei deren Umsetzung gab. Er führte die Lektion teilweise mit geschlossenen Augen und unter großer innerer Beteiligung durch. Ich hatte den Eindruck, dass die Körperwahrnehmungslektion bei ihm zu einer Vertiefung der Wahrnehmung nicht nur im Bereich der



Schultern sondern im ganzen Körper führte. Die leichte und entspannte Art und Weise, wie er die Lektion annahm und ausführte, hinterließ bei mir einen positiven Eindruck. Es war für mich in diesem Moment nicht nachvollziehbar, dass der Schüler, wie er mir in der Reflexion der letzten Stunde berichtete, zeitweilig Beschwerden bzw. Schmerzen im Bereich des Schultergürtels oder des Rückens hatte. Trotzdem riet ich ihm dazu, die Ausführung der Bewegungen von seinem Wohlbefinden abhängig zu machen und nicht den Versuch zu unternehmen, diese in extreme Positionen auszudehnen. In seiner Reflexion äußerte der Schüler sich ebenfalls positiv zu der Körperwahrnehmungslektion aus der letzten Gruppenunterrichtsstunde und zur Wirkung der Feldenkraislektionen aus dieser Einzelunterrichtsstunde. Auf die Frage, ob es noch Aspekte aus dem Bereich der Körperwahrnehmungsarbeit gäbe, die ihm wichtig wären oder ob eventuell etwas aus der vergangenen Woche nachwirken würde, antwortete er:

"Also, was ich auf dem Hinweg hierher gemacht habe, ist... das, was wir mit den Qi-Gong-Kugeln gemacht haben. Also diese Fingermassage... habe ich versucht, in der S-Bahn zu machen. Also einfach noch die Hände vorher mal zu massieren und durch zu bewegen. Ich hatte jetzt, als wir uns eben hier an die Arbeit gesetzt haben, nicht das Gefühl, dass ich so steif wäre. Auch diese Schulterübungen vorher, die sind bestimmt auch sehr gut, also für die Haltung. Ich hab mich total entspannt gefühlt. Das war nicht irgendwie unangenehm oder dass man so dachte: Ah, der Körper ist so sperrig! Der Körper steht einem beim Musikmachen so im Wege! Gar nicht!" <sup>669</sup>

An dieser Äußerung des Schülers lässt sich gut nachzuvollziehen, dass bei ihm aufgrund der Körperwahrnehmungslektionen eine innere Auseinandersetzung mit dieser Thematik stattfindet. Dabei ist zu diesem Zeitpunkt bei ihm noch nicht davon auszugehen, dass die Praxis der Körperwahrnehmungslektion in körperlicher Hinsicht große Auswirkungen haben. Vielmehr ist es so, dass er sich in einer Phase der inneren Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Körperarbeit auf das „Musikmachen“ bzw. den Instrumentalunterricht befindet. Diese Auseinandersetzung regt ihn auch dazu an, eigene Rückschlüsse zu ziehen, wo sich beispielsweise seiner Meinung nach Übereinstimmungen in den Bereichen der Körperwahrnehmungsarbeit und dem Musizieren ergeben. Dies wird zu diesem frühen Zeitpunkt in Hinblick auf den Gesamt Ablauf des Unterrichtsversuchs nicht

---

<sup>669</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband B vom 26.9.2005.

ohne Weiteres feststellbar sein. In Hinblick auf die Zielsetzungen des Unterrichts jedoch, die durchaus auf eine innere Auseinandersetzung der Schüler mit den wahrnehmungszentrierten Unterrichtsinhalten hin intendiert sind, sind die Äußerungen des Schülers meines Erachtens positiv zu bewerten. Ein zentrales Thema, das bei Proband B auch im weiteren Verlauf immer wieder auftauchen wird, ist, dass er sich nach der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen entspannter, zentrierter oder aufnahmebereiter als vor der Ausführung der Übungen fühlt. In seinen Beobachtungen stellt der Schüler den Aspekt der inneren Zentrierung und der Konzentration auf den Augenblick infolge der Körperwahrnehmungspraxis heraus und erkennt darin günstige Auswirkungen auf seine Sinneswahrnehmungen und das Musizieren:

"... Das ist dann sehr, sehr auf den Moment bezogen, wenn man so Körperübungen macht, weil man dann eben gerade, wenn einem die Sachen unbekannt sind oder so was, sich wirklich nur darauf konzentriert. Also ich glaube, dass so ein Zentrieren bewirkt, eben auch auf die Aufgabenstellung, und dass man dann mehr im Jetzt ankommt und nicht irgendwie in 5 Minuten oder vor 5 Minuten lebt ... , dass man sich wirklich nur auf das fokussiert, was einen direkt umgibt und nicht die Fühler immer so weit ausstreckt ... Wenn man Musik macht, sollte man bei der Sache sein und nicht irgendwo anders... Zum einen so beim Musizieren bei sich zu sein und vielleicht auch bei dem zu sein, was der Körper jetzt, abgesehen von irgendwelchen kognitiven Gedankengängen, die man sonst noch haben kann ... , was man mit den Sinnen, also taktil oder mit dem Geruchssinn wahrnimmt oder mit den Ohren und vor allem visuell natürlich auch." <sup>670</sup>

In dieser Äußerung von Proband B wird auch deutlich, dass er in der Einstiegsphase wichtige Erfahrungen gesammelt hat, die in Verbindung mit den Grundsätzen der pädagogischen Arbeitsweise von Heinrich Jacoby stehen. Als eine der Grundlagen seines pädagogischen Ansatzes stellte Heinrich Jacoby z.B. die Bedeutung des Körpers als wahrnehmendes Organ, in dem sich alle Empfindungen abspielen, heraus. In Bezug auf diesen Grundsatz sind bei Proband B schon zu Beginn des Unterrichtsversuchs wichtige Weichenstellungen für die weitere Arbeit in der Hauptphase erfolgt. Er konnte die wahrnehmungszentrierte Arbeit im Unterricht kennen lernen und sich mit Themenstellungen aus den Schwerpunktlerfeldern vertraut

---

<sup>670</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband B vom 26.9.2005.

machen. Das spiegelt sich auch in der Reflexion zu dieser Unterrichtsstunde wieder, in der er Bezug auf die Ziele und Inhalte des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts nimmt.

"Die Melodiearbeit, die wir jetzt eben gemacht haben, die... ist total gegenläufig zu dem, was man sonst eigentlich im Musikunterricht macht, dass man sich zunächst einmal auf die technischen Fertigkeiten stützt. Wie erarbeite ich die Melodie, oder dass ich genau weiß, wo liegen die Finger und dass ich eigentlich nicht sofort mit einer musikalischen Vorstellung darangehe. Wir haben ja im Grunde erst eine musikalische Vorstellung erarbeitet, auch instrumentenfremd, nämlich mit Gesang und im Grunde genommen hilft einem das... direkt auch ein Stück besser zu spielen. Dann weiß man nämlich eher, wo die Finger so hin sollen oder wie sich das Stück anhören soll. Da man eine konkretere Vorstellung davon hat, fällt auch, glaube ich, ja die technische Umsetzung leichter.... Aber ja, es ist eine Herangehensweise,... die ich jetzt so mindestens aus dem Instrumentalunterricht oder Gesangsunterricht nicht unbedingt kenne." <sup>671</sup>

In diesem Zitat von Proband B lassen sich ebenfalls Parallelen zu den Grundsätzen in der musikpädagogischen Arbeit von Heinrich Jacoby wieder erkennen, die sich auf Vorgehensweisen im Instrumentalunterricht beziehen: Die Klangrealisierung auf dem Instrument soll erst nach vorangegangener Klangvorstellung in Kontakt mit dem Gehalt des Musikstücks erfolgen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass einerseits in Kontakt mit dem musikalischen Gehalt des betreffenden Musikstücks musiziert wird und andererseits die Spielbewegungen am Instrument vorrangig über das Hören gesteuert werden. Von musikalisch-technischen Hinweisen sollte nach Meinung von Heinrich Jacoby im Instrumentalunterricht ganz absehen werden, weil sie die Aufmerksamkeit beim Musizieren vom musikalischen Gehalt ablenken. In seiner obigen Äußerung nennt Proband B noch einen weiteren Vorteil dieser Erarbeitungsweise, den er im Unterricht erfahren bzw. bemerkt hat. Ihm fällt die technisch-musikalische Realisierung des Musikstücks leichter, weil er nach der konkreten Entwicklung einer Klangvorstellung genauer weiß, wie die entsprechend Spielbewegungen, die zu dieser Klangrealisierung führen sollen, auszuführen sind. Auch der erste Kontakt mit dem Gehalt des Musikstücks über den Notentext mithilfe des Gesangs kommt ihm entgegen, weil er Schwierigkeiten

---

<sup>671</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband B vom 26.9.2005.

damit hat, mit der Gitarre eine Melodie nach Noten zu spielen. Zudem steht der Körper bzw. das Körpergefühl nach seiner Wahrnehmung bei der ersten Erarbeitung des Musikstücks über das Singen mehr im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit als beim Gitarrenspiel. Am Beispiel des Gesangs können ebenfalls die unterschiedlichen Möglichkeiten der musikalischen Phrasierung ausprobiert werden. Der Schüler sagt hierzu:

"Das macht aber vielleicht mehr Sinn<sup>672</sup>, wenn man das mit dem Gesang macht. Das ist zum einen natürlich für Gesang eine sehr gute Übung, um vom Blattsingen zu können. Zum anderen aber auch..., um ein Gefühl für, ein Körpergefühl durch Singen jetzt auch zu kriegen für die Notation, also für Tonabstände, für Intervalle, für Noten lenken und so was. Ich fand die Umsetzung stets leichter, wenn man das erst mal gesungen hat. Weil man im Kopf dann schon gespeichert hat, wie der Melodieverlauf eigentlich ist und wie die Phrasierung ist und dann fällt auch die Umsetzung zum Instrument viel leichter."<sup>673</sup>

Insgesamt lässt sich an den Rückschlüssen des Schülers zu dieser Unterrichtsstunde erkennen, dass er einen guten Einstieg in die wahrnehmungszentrierte Arbeit sowohl in Hinsicht auf die Körperwahrnehmungslehren wie auch in das vom Hören geleitete Musizieren nach Heinrich Jacoby gefunden hat. Insgesamt kam er auch mit den Aufgabenstellungen, die in Zusammenhang mit der Erarbeitung des kleinen Musikstücks von Heinrich Schubert standen, gut zurecht. Er hat in dieser Unterrichtsstunde meines Erachtens nicht nur einen ersten Einstieg in die mit dem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht verbundenen Lernfelder geschaffen, sondern darüber hinaus selbstständig Rückschlüsse auf die Vorteile einer wahrnehmungszentrierten Arbeit im Instrumentalunterricht ziehen können. Insofern lässt sich bei ihm ein Kompetenzzuwachs in Hinblick auf die weiter oben genannten Lernziele der Einstiegsphase erkennen.

Der Schüler äußert sich insgesamt zufrieden mit dem Ablauf der zeitlichen Strukturierung des Unterrichts der Einstiegsphase. Er befindet es für gut, dass in Hinblick auf die Zeitstrukturierung nicht ein ganz strenger Zeitrahmen vorgegeben wurde, sondern dass das Zeitbudget für die einzelnen Unterrichtsphasen von mir flexibel gehandhabt wurde. Aufgrund der Neuartigkeit vieler Unterrichtsaspekte empfand er es als wohltuend, die Ruhe und

<sup>672</sup> Der Schüler meint hiermit den Versuch der Klangvorstellungsbildung einer Melodie anhand der Notation ohne Instrument und ohne Gesang.

<sup>673</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband B vom 26.9.2005.

Zeit zur Verfügung zu haben, die er brauchte, um sich darauf einlassen zu können. Zusätzliche Erklärungen und Anleitungen insbesondere zu den Körperwahrnehmungsübungen sieht er als sehr gut und hilfreich an. Auf der anderen Seite stellt er aber kritisch fest, dass der Unterrichtsversuch unter besonderen, experimentellen Bedingungen stattfindet, die eine großzügige Zeiteinteilung gestatten, die im normalen Unterrichtsalltag nicht ohne Weiteres möglich ist. Er nimmt aus dem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht außerdem viele Ideen für sein eigenes Gitarrenspiel und für seinen eigenen Unterricht mit. Am Ende der Reflexion dieser zweiten Unterrichtsstunde äußert er sich noch einmal insgesamt zum Ablauf der Einstiegsphase.

"Sonst an dem Ablauf..., also ich finde das sehr, sehr sinnvoll und ich finde das auch sehr spannend ... und öffnet mir auch die Augen einmal für mein eigenes Spiel anders vielleicht heranzugehen, sich dann vielleicht auch mit solchen Sachen, die ich jetzt heute auch schon in der S-Bahn dann, dass man sich mental und physisch schon darauf vorbereitet eher, dass das für einen selber schon ganz gut ist, aber auch für den Unterricht, den man selber gibt, sodass man sich mental oder auch physisch schon eher auf die Schüler einstellt..., dass man schon so Sachen antizipiert: Wie kann die Stunde ablaufen? Was erwartet mich und was will ich mit den Schülern machen? Und es gibt natürlich auch viele Anregungen, die man ja für sich selber auch, zum eigenen Üben aber auch zum Unterrichten dann übernehmen könnte, also z.B. Körperübungen macht für Kinder." <sup>674</sup>

Mit dieser zweiten Einzelunterrichtsstunde endet die Einstiegsphase in den wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht für Proband B. Ich hatte den Eindruck, dass der Schüler sich in den Reflexionsphasen offen und ehrlich geäußert hat. Da er schon Vorerfahrungen in Hinblick auf das vom Hören geleitete Musizieren in den Unterricht mitbrachte, konnte er sich in der kurzen Zeit der Einstiegsphase sehr intensiv und zum Teil auch kritisch mit bestimmten Erarbeitungsmethoden, wie z.B. der praktischen Erarbeitung einer Bassstimme zu einer Melodie, auseinandersetzen. Aufgrund seines hohen Selbstwertgefühls gab es bei Proband B keine Schwierigkeiten mit der Integration von sozialen oder emotionalen Zielsetzungen bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Das Selbstwertgefühl des Schülers im Unterricht resultierte aus seinen vielfachen Erfahrungen als Musiker und In-

---

<sup>674</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband B vom 26.9.2005.

strumentalist, die bei der Vorstellung der Schülergruppe schon genauer beschrieben wurden. Aufgrund des positiven Verlaufs der Einstiegsphase und des zustimmenden Feed-Backs von Proband B zum Unterricht habe ich keine wesentlichen Änderungen in Hinblick auf die langfristige Planung des weiteren Einzelunterrichts in der Hauptphase vorgenommen.

#### 6.1.1.3. Die Vorgehensweise bei der Darstellung des Einzelunterrichts der Probanden C und D in der Einstiegsphase

Im Gegensatz zur vorangegangenen detaillierten Darstellung des Unterrichts der Probanden A und B aus der Einstiegsphase werde ich die folgende Darstellung des Unterrichts der Probanden C und D auf bestimmte Punkte fokussieren. Dabei werde ich so vorgehen, dass vor allen Dingen die Aspekte des Unterrichtens genauer vorgestellt werden, bei denen sich Abweichungen oder neue Perspektiven ergeben. In Hinblick auf Proband C möchte ich beispielhaft genauer auf die Durchführung des Unterrichts vom 21.9.2005 eingehen und den Unterricht vom 28.9.2005 nur in einer Zusammenfassung vorstellen und auswerten. Bei den beiden Unterrichtsstunden von Probandin D vom 22.9.2005 und 29.9.2005 bin ich in ähnlicher Weise vorgegangen, indem ich diese ebenfalls in einem Arbeitsschritt zusammengefasst und ausgewertet habe.

Auf die genaue Auflistung von Unterrichtszielen und -inhalten werde ich im Folgenden verzichten, weil sich bei diesen in vielen Punkten Überschneidungen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden ergeben.<sup>675</sup> Stattdessen werde ich im laufenden Text entsprechende Hinweise auf Übereinstimmungen zu den bereits aufgelisteten Details zum Unterricht der Probanden A und B geben.

---

<sup>675</sup> So bleiben auch die Themen der ersten beiden Einzelunterrichtsstunden: „Einstieg in die Praxis des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts: Wahrnehmen und Musizieren.“ und „Fortsetzung der Praxis des wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterrichts: Wahrnehmen und Musizieren.“ für die Unterrichtsstunden der Probanden C und D bestehen. Dasselbe gilt für die Dauer der Unterrichtsstunden von 60 min. und die Zeiteinteilung der einzelnen Unterrichtsphasen von jeweils 20 Minuten.

#### 6.1.1.4. Der Einzelunterricht von Proband C in der Einstiegsphase

##### Abstimmung der Unterrichtsziele und -inhalte

Im Vorfeld des Unterrichtsversuchs ist Proband C von mir über die Inhalte und den Verlauf der Untersuchung mündlich und schriftlich informiert worden. In diesem Vorgespräch wurden Wünsche, Erfahrungen und Ziele in Hinsicht auf das Unterrichtsprojekt genauer thematisiert.

Resümee des gemeinsamen Vorgesprächs mit Proband C in Hinblick auf die Praxis der Körperwahrnehmungslehren und den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht:

Proband C verfolgt ebenso wie Probandin D das Gitarrenspiel aus rein privaten Gründen und hat bei mir an der Musikschule seit circa 10 Jahren Gitarrenunterricht. In der Regel hat er Einzelunterricht, hat aber auch des Öfteren schon zusammen mit Probandin D am Unterricht teilgenommen.<sup>676</sup>

Er besitzt zu Beginn des Unterrichtsversuchs bereits Vorkenntnisse mit der Praxis von Körperwahrnehmungslehren. Er hat schon an einigen Wochenendseminaren mit der Feldenkrais-Methode teilgenommen und führt zuhause sporadisch Feldenkraislektionen mithilfe von Audiokassetten durch. Er ist ebenso wie die Probanden A und B aufgeschlossen für die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektion in den Instrumentalunterricht. Er hat diesbezüglich aber keine besonderen Wünsche, sondern möchte die Dinge einfach auf sich zukommen lassen. Vom äußeren Eindruck her lässt sich bei Proband C keine außergewöhnliche körperliche Beweglichkeit oder Sensibilität in der Körperwahrnehmung feststellen, die sich auf seine weitergehenden Erfahrungen mit der Praxis von Körperwahrnehmungslektionen zurückführen ließen.

In den Unterrichtsstunden, die er bei mir an der Musikschule hat, wirkt er bei seinen körperlichen Bewegungen beim Musizieren von der Tendenz her eher etwas unbeweglich. Er kommt des Öfteren müde und ermattet zum Unterricht und sinkt dann hinter seinem Instrument zusammen. Außerdem hat er Mühe damit, sich im Unterricht zu konzentrieren. Er spricht aber nicht über körperliche Beschwerden oder Schmerzen, die ihn daran hindern würden, im Rahmen des Unterrichtsversuchs Körperwahrnehmungslektionen

---

<sup>676</sup> Weitere Einzelheiten zur Musikbiografie von Proband C sind dem Kapitel „Musikbiografische Daten und weitere relevante Informationen zu den Schülern“ zu entnehmen.

nen durchzuführen. Die gerade geschilderten äußeren Merkmale hängen mit seiner belastenden Alltagssituation zusammen, die oben schon näher beschrieben wurde.

Trotzdem ist bei ihm eine hohe Motivation zum Gitarrenspiel vorhanden, die zum Teil auf dem im bisherigen Unterricht gemachten Erfolgserlebnissen beruht und andererseits mit seinem hohen Interesse und seiner Lust am Hören von folkloristischer Gitarrenmusik zusammenhängt. Außerdem ist absehbar, dass sich die äußeren ungünstigen Bedingungen im beruflichen wie auch privaten Bereich, die ihn am Gitarrenspiel behindern, mittelfristig zum Besseren ändern werden. Bei der gemeinsamen Vorbesprechung über die Ziele, Inhalte und den Ablauf des Unterrichtsversuchs äußert sich Proband C nur zurückhaltend über persönliche Wünsche, die seine Interessen berühren. Er möchte seine instrumentalischen Fertigkeiten und Kenntnisse in den popularmusikalischen Bereichen wie z.B. der Bluesstilistik erweitern. Impulse für sein Gitarrenspiel erhofft er sich vor allem durch das gemeinsame Musizieren und die Begegnungen mit den anderen Teilnehmern des Unterrichtsversuchs.

Aufgrund dieser Voraussetzungen habe ich mit Proband C folgende Unterrichtsziele und -inhalte abgesprochen bzw. festgelegt. Im Bereich der Körperwahrnehmungslehren sollen in der Einstiegsphase durch die Praxis ausgewählter Körperwahrnehmungslektionen Vertrauen und Verständnis für die wahrnehmungszentrierte Arbeit im Instrumentalunterricht aufgebaut werden. Dabei ist es in Bezug auf den Unterricht von Proband C ebenso wie bei den übrigen Probanden ein Ziel an bereits vorhandene Voraussetzungen anzuknüpfen. Ein weiteres gemeinsames Ziel ist es, durch die Verfeinerung der Körperwahrnehmung eine Grundlage für das vom Hören geleitete Musizieren zu legen.

Gleichzeitig geht es aber auch darum, dass Proband C mit seinen individuellen körperlichen „Problemzonen“ in Kontakt kommt, die sich bei ihm im Instrumentalunterricht bzw. beim Instrumentalspiel erkennen lassen. So ist in Hinblick auf seine individuelle körperliche Verfassung ein sinnvolles Unterrichtsziel, dass er eine Sensibilität für Bewegungen entwickelt, durch die er einer frühzeitigen Ermüdung oder Erschlaffung beim aufrechten Sitzen während des Instrumentalspiels entgegenwirken kann. Die genaue Aufstellung der weiteren Unterrichtsziele im Bereich der Körperwahrnehmungslektionen für Proband C entspricht weitgehend den Unterrichtszielen, wie sie z.B. für den Einzelunterricht aus der Einstiegsphase für Probandin A<sup>677</sup> weiter oben bereits formuliert worden ist.

---

<sup>677</sup> Vergleiche hierzu die Vorstellung der Einzelstunde mit Probandin A vom 19.9.2005.



#### 6.1.1.4.1. Die Einzelstunde mit Proband C vom 21.9.2005

Als Körperwahrnehmungslektion habe ich für die erste Unterrichtsstunde von Proband C vom 21.9.2005 ebenfalls die 1. Kardinallektion nach Sebastian Baer<sup>678</sup> ausgewählt. Diese Lektion wird von dem Schüler auf dem Boden liegend in Rückenlage ausgeführt. Durch diese Lage des Körpers wird die Haltemuskulatur von der Schwerkraftwirkung befreit. Dadurch wird insbesondere auch die Wirbelsäule entlastet. Da Proband C aus dem Stress des beruflichen Alltags zum Unterricht erscheint, erschien mir bei der Planung die Auswahl einer Körperwahrnehmungslektion sinnvoll, die der Proband am Boden liegend ausführen kann. Durch die Kreisbewegungen, die bei dieser Lektion vorwiegend im Schulter-, Arm- und Ellenbogenbereich ausgeführt werden, werden im Verlauf der Lektion zunehmend auch Teile der Wirbelsäule passiv mitbewegt. Damit tragen diese Kreisbewegungen auch zur Lockerung und Durchlässigkeit des gesamten Rückenbereiches bei. Während der Ausführung stellt sich in der Wahrnehmung eine zunehmende Integration der aktiv bewegten Schultern und Arme und der passiv mitbewegten Wirbelsäule ein. Ein mögliches Ziel dieser Lektion ist die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von teilkörperlichen Bewegungen der äußeren Extremitäten und Bewegungen, die ihren Ursprungsort mehr in der Körpermitte haben. Durch die Arbeit wird die Verbindung zwischen Händen, Armen und Schultern und der Wirbelsäule in der Bewegungsvorstellung vervollständigt. Beim Instrumentalspiel könnte sich diese Vervollständigung der Bewegungsvorstellung günstig auswirken, weil dadurch die Spielbewegungen der Arme und Hände in der Vorstellung nicht mehr losgelöst von den Bewegungen des Rumpfes und der Wirbelsäule erscheinen, sondern durch diese unterstützt werden. Über diese „Mitbewegungen“ aus der Körpermitte kommt es zu einer Entlastung der Wirbelsäule, die sich beim Musizieren nicht mehr in einer starren, sondern in einer flexiblen „Haltung“ befindet.

Ebenfalls bezüglich des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts entsprechen die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts von Proband C aus der Einstiegsphase denen der Probanden A und B. Eine Abweichung ergibt sich nur bei dem von Proband C ausgewählten Musikstück der ersten Einzelunterrichtsstunde vom 21.9.2005. Proband C wählte als Musikstück, das ihn im Gedächtnis gegenwärtig war und welches er gerne spielen wollte, den St. Infirmity Blues aus. Diesen Blues hatte er einige Zeit zuvor

---

<sup>678</sup> Vergleiche hier zum Anhang dieser Arbeit: Materialien zum Unterricht. Körperwahrnehmungslektionen. Sebastian Baer, Kardinallektion 1, Kreisen. Diese Lektion habe ich ebenfalls mit Probandin A in ihrer Einzelunterrichtsstunde am 19.9.2005 durchgeführt.

schon im Gitarrenunterricht kennen gelernt und in Teilen auch schon auswendig gespielt. Trotzdem ergab sich für ihn dadurch eine Situation, in der er sich das Stück vom Hören aus ohne Noten erarbeiten konnte, weil er zwar eine Klangvorstellung von dem Musikstück hatte, aber inzwischen Fingersätze und weitere Spielanweisungen vergessen hatte. In der Unterrichtsstunde konnte sich Proband C den gesamten Blues einschließlich der Begleitstimmen beim Musizieren ins Gedächtnis rufen und ohne Noten spielen.

Mit dem Vortrag des Referenzstücks „Greensleeves“ im Anschluss an das Interview war Proband C allerdings überfordert und gab nach einem kurzen Versuch auf. Zuvor hatte ich versucht, ihm kleine Hilfestellungen zu geben, mit denen er eventuell das Stück hätte dennoch spielen können. Ich hatte danach allerdings den Eindruck, dass er sichtlich erleichtert war, als ich nicht darauf insistierte, dass er den ersten Teil des Referenzstücks spielen sollte. Die Hausaufgaben der Unterrichtsstunde vom 21.9.2005 bestanden in der Wiederholung des in der Stunde erarbeiteten St. Infirmity Blues unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes, dass der Schüler sich beim Musizieren von der Klangvorstellung leiten lässt. Außerdem sollte die in der Stunde durchgeführte Körperwahrnehmungslektion zuhause nachvollzogen werden.

#### 6.1.1.4.2. Die Auswertung der Unterrichtsstunde vom 21.9.2005

Die Unterrichtsstunde verlief in Hinblick auf die avisierten Ziele und die zeitlich inhaltliche Strukturierung nach dem vorgesehenen Plan. Durch das Vorgespräch war der Schüler auf die Einstiegssituation in den Unterricht mit einer Körperwahrnehmungslektion gut vorbereitet und konnte sich auf diese einlassen. An der Bewegungsausführung konnte ich beobachten, dass meine Bewegungsanweisungen gut von Proband C verstanden wurden. Ich hatte darüber hinaus den Eindruck, dass er sich im Verlauf der Lektion zunehmend entspannen konnte und sein Atemrhythmus ruhiger wurde. Im anschließenden Interview wurden diese Annahmen bestätigt.

Er spricht darüber, dass ihm „Bewegungsabläufe und Zusammenhänge im Körper“ durch die „Feldenkrais-Übung“ bewusst gemacht worden sind. Allerdings schränkt Proband C in seiner Äußerung den Aspekt der Körpererfahrung, der mit der Körperwahrnehmungslektion seiner Meinung nach erreicht werden sollte, ein. Seine Einschränkung bezieht sich auf ein Ankämpfen gegen eine nicht erwünschte „Trägheit“, die sich gleichzeitig bei ihm mit der Entspannung eingestellt hat und der er in dieser Situation nicht nachgeben konnte und wollte. Dadurch gerät er in eine Gefühlslage, die er

in Bezug auf die Fortführung der Lektion als eine „Mischung zwischen Widerwillen und dann aber auch Wohlbefinden“ beschreibt. Dieses Ankämpfen gegen die Müdigkeit und das Bedürfnis einzuschlafen, lenkt ihn vermutlich nicht nur von der bewussten körperlichen Wahrnehmung ab, sondern kostet ihn darüber hinaus einige Überwindung, um die Konzentration während der Übung aufrechtzuerhalten.

"... mit der Entspannungsübung,... ist man einfach entspannter... also jetzt weniger vielleicht von der Körpererfahrung, sondern dass man einfach in dem Zustand der Entspannung ist. Wenn man so aus der Arbeit kommt, ist man ja ziemlich hektisch erstmal oder in Gedanken woanders und das lässt einfach mehr Raum, um sich dann darauf einzulassen so.

Ja, und diese Feldenkrais-Übung finde ich auch so. Das ist ganz irre, das zu machen und das dann zu spüren und die Bewegungsabläufe und Zusammenhänge im Körper sich bewusst zu machen. Und das hat dann aber gleichzeitig was, ich könnte dann irgendwie gleich liegen bleiben und weiter schlafen.

Also so auf eine Art entspannend, die dann auch gleich eine Trägheit fördert. Es ist dann immer eine Mischung zwischen Widerwillen dann weiterzumachen und dann aber auch Wohlbefinden, würde ich sagen... Das ist dann eigentlich das Wesentliche, dass man dann hinterher einfach den Kopf frei hat und diese ganzen Alltagsgeschichten mehr hinter sich hat und sich dann mehr so auf diese Melodie einlassen kann." <sup>679</sup>

Ein ganz wesentlicher Punkt ist aber aus der Sicht des Schülers offensichtlich mit der Durchführung der Körperwahrnehmungslektion erreicht worden. Er konnte durch die Übungen seinen beruflichen Alltag hinter sich lassen und seine Müdigkeit bis zu einem gewissen Grad überwinden. Auf diese Weise vorbereitet, war es ihm möglich sich mehr auf „diese Melodie“ bzw. die Musik einlassen. Dadurch ist auch ein wesentliches Unterrichtsziel in Zusammenhang mit Körperwahrnehmungspraxis erreicht worden, in dem es um die allgemeine körperlich-sinnliche Vorbereitung auf das Musizieren bzw. das Instrumentalspiel geht.

Der Schüler spricht in Zusammenhang mit dem Instrumentalunterricht positiv über seine Empfindungen in Bezug auf das vom Hören geleitete Musizieren, das er als ein „freies Üben ohne Noten“ bezeichnet. Er erlebt dieses

---

<sup>679</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband C vom 21.9.2005.

als „wesentlich einfacher“ als das Musizieren nach Noten. Im Zusammenhang damit weist er daraufhin, dass es für ihn ebenso leichter ist, vom Hören geleitet anstatt nach Noten zu musizieren, wenn er einen schwierigen Rhythmus auf dem Instrument spielen möchte. Im Zusammenhang mit diesen Äußerungen des Schülers wird deutlich, dass ein vertrauensbildender Einstieg in die Praxis des vom Hören geleiteten Musizierens nach Heinrich Jacoby auf der Gitarre gelungen ist. Der Schüler konnte in der Unterrichtsstunde ausgehend von der Melodiestimme des ihm bekannten Blues das Musikstück schließlich auch mehrstimmig<sup>680</sup> spielen. Im Unterricht blieb ebenfalls Zeit für die Arbeit an der Interpretation des Stückes. Im gemeinsamen Zusammenspiel habe ich mit dem Schüler an der typischen Phrasierung einer Blues-Melodie gearbeitet, die sich an der spezifischen rhythmischen Betonung auf der 2. und 4. Zählzeit innerhalb eines 4/4 Taktes orientiert. Dieses gemeinsame freie Musizieren bereitete dem Schüler viel Freude und ich hatte in dieser Phase des Unterrichts den Eindruck, dass er beim Spielen die anfängliche Müdigkeit und den Alltagsstress hinter sich lassen konnte.

"... Mit diesem freien Üben ohne Noten, ... also, wenn man ein Stück kennt, finde ich das einfacher so, wie wenn man jetzt vom Blatt so eine Melodie spielt und das dann irgendwie umsetzen muss. Das finde ich wesentlich schwieriger, weil man hat ja noch gar kein Klangbild im Kopf.

Das Nachspielen oder der Versuch, das nachzuspielen oder zumindest im Melodiebereich, das finde ich wesentlich einfacher oder nicht nur im Melodiebereich eigentlich, sondern auch im Bereich Rhythmik so, weil persönlich finde ich das noch schwieriger, Rhythmus von Noten, vom Notenblatt zu entnehmen, wie... das bei der Melodie der Fall ist." <sup>681</sup>

Am Ende des Interviews kommt der Schüler erneut auf die Situation des vom Hören geleiteten Musizierens zu sprechen und resümiert, dass er sich bei der Gestaltung der Melodie „freier“ als beim Spielen nach Noten gefühlt habe und dass es dabei mehrere Möglichkeiten gäbe, eine Melodie zu spielen. In Bezug auf das Musizieren nach Noten stellt er fest, dass er wäh-

---

<sup>680</sup> Hierbei ist anzumerken, dass es sich nicht um eine echte Mehrstimmigkeit z.B. im Sinne eines mehrstimmigen Satzes mit von einander unabhängigen Einzelstimmen handelt, sondern um eine mit einfachen Bässen und zugehörigen Harmonietönen begleitete Melodiestimme.

<sup>681</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband C vom 21.9.2005.

rend dessen, anders als beim Musizieren nach dem Gehör, vor allem in Kategorien von richtig und falsch denkt. Nach meiner Meinung werden dadurch gefühlsmäßig andere Herangehensweisen der musikalischen Erarbeitung, wie z.B. der improvisatorische Umgang mit Musik, ausgeblendet. Diese Herangehensweisen stellen aber individuelle Zwischenstufen im Prozess der Erarbeitung dar und fördern den kreativen Umgang mit dem musikalischen Material.

"Ja, ... man fühlt sich dann auch freier in der Gestaltung der Melodie man könnte dann so spielen oder so und: Wie ist das denn eigentlich? Es passen dann eben mehrere Varianten ... Das war jetzt relativ frei so. An bestimmten Stellen war ich jetzt unsicher, wie geht das mit der Melodie, aber wie gesagt, man merkt ja dann auch, dass es mehrere Möglichkeiten gibt. Ich fand es dann nicht so blockierend. Schon so zu gucken, wie ist es denn eigentlich so in diesem Originalstück. Ja, aber nicht irgendwie..., wenn es ja irgendwie anders gespielt ist, dann passt es ja auch. Es ist jetzt nicht in dem Sinne falsch, sondern dass es einfach eine andere Möglichkeit wäre. Das fand ich schon anders, als dass man wie vorm Blatt sitzt und dann denkt: Wie ist es denn jetzt richtig oder wie ist es falsch so." <sup>682</sup>

Obwohl in dieser Unterrichtsstunde einige der eingeplanten Unterrichtsziele erreicht werden konnten, wird an den Äußerungen von Proband C ebenso deutlich, dass in Bezug auf die unmittelbaren Auswirkungen der Körperwahrnehmungslektionen in so kurzer Zeit nicht zu viel erwartet werden darf. Die oben von den Bewegungs- und Wahrnehmungsfunktionen her genauer dargestellte 1. Kardinallektion von Sebastian Baer hat sich aus Sicht des Schülers erst einmal nicht in einer „wesentlichen Haltungsänderung“ bemerkbar gemacht. Er spricht stattdessen von der Wahrnehmung einer kleinen Veränderung, die er festgestellt hat. Das Sitzen während des Musizierens ist nach der Körperwahrnehmungslektion für ihn plötzlich „irgendwie auch lockerer“ geworden. Diese Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung lässt sich durchaus als ein erster Schritt für eine Veränderung alter Gewohnheiten zum Besseren hin sehen, die durch die Lektion erreicht wurde. So ist es meines Erachtens nicht negativ zu bewerten, dass der Schüler zu diesem Zeitpunkt noch keine Erleichterung bei Bewegungsabläufen bzw. noch keine Verbesserung seiner Fertigkeiten beim Gitarrenspiel feststellt. In seiner Aussage schließt er auch nicht aus, dass sich in

---

<sup>682</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband C vom 21.9.2005.

dieser Hinsicht möglicherweise doch „irgendetwas“ verändert hat. Er weist lediglich daraufhin, dass er sich auf diese Aspekte seiner subjektiven Wahrnehmung während des Musizierens nicht konzentriert hat bzw. diese ihm nicht bewusst geworden sind.

"Was ich jetzt nicht registriert habe, war erstmal, dass ich... na gut, man sitzt dann irgendwie auch lockerer ein bisschen so. (ne?) und, aber es war jetzt nicht irgendwie so, ..., dass ich irgendwie so... eine wesentliche Haltungsänderung erstmal bemerkt habe, beim Spielen oder so.... Zumindest, dass ich irgendwie gedacht habe, ich spiele lockerer oder die Bewegungsabläufe sind einfacher. Da habe ich mich aber auch nicht so drauf konzentriert, muss ich sagen. Kann möglich sein, dass sich da irgendetwas verändert hat, aber das ist mehr zumindest nicht so bewusst geworden." <sup>683</sup>

Im Rückblick auf diese erste Unterrichtsstunde mit Proband C lässt sich feststellen, dass diese insgesamt erfolgreich verlaufen ist. Allerdings war meine Einschätzung der Situation, dass dem Schüler eine Körperwahrnehmungslektion, die auf dem Boden liegend ausgeführt wird, seiner aktuellen Befindlichkeit entgegenkommt, nicht richtig. Die eintretende Entspannung, die sich bei ihm mit der Körperwahrnehmungslektion einstellte, wirkte sich insofern negativ aus, als dass er sich auf eine tiefer gehende Entspannung in der spezifischen Unterrichtssituation nicht einlassen konnte. Das ist insofern verständlich, weil das Zeitbudget dieser Unterrichtsphase auf 20 Minuten begrenzt ist und in diesem kurzen Zeitraum ein Entspannungsschlaf und die Durchführung einer Körperwahrnehmungslektion nicht möglich ist. Zudem ist die Zielsetzung der Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektion im vorliegenden Unterrichtsprojekt nicht nur allgemein auf eine Entspannung hin ausgerichtet, sondern soll darüber hinaus z.B. der Bewegungs- und Atemsensibilisierung und der Vervollständigung des Körperbildes dienen.

Für die Planung der nächsten Unterrichtsstunden erschien es mir in diesem Fall sinnvoll für Proband C Körperwahrnehmungslektionen auszuwählen, die er im Sitzen ausführen konnte und die ihn nicht in eine Situation bringen würden, in der er von seiner Müdigkeit überwältigt wird. Für die Ausführung im Sitzen spricht weiterhin, dass dadurch eine direkte Verbindung zur Spielhaltung im Sitzen beim Gitarrespielen gegeben ist. So ist es z.B. möglich, eine Körperwahrnehmungslektion, in der an der Bewegungssensi-

---

<sup>683</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Proband C vom 21.9.2005.

bilisierung im Beckenbereich gearbeitet wird, anschließend in der Spielhaltung mit dem Instrument auszuprobieren.

#### 6.1.1.4.3. Zusammenfassung und Auswertung der Einzelstunde von Proband C vom 28.9.2005

Der Aufbau dieser Unterrichtsstunde entspricht in weiten Teilen der Einzelstunde mit Proband B vom 26.9.2005, die weiter oben schon ausführlich dargestellt wurde. Eine Änderung ergibt sich aber bei der Auswahl der Körperwahrnehmungslektion für Proband C. Als Körperwahrnehmungslektion habe ich für ihn nach der Auswertung der Unterrichtsstunde vom 21.9.2005 die 1. Feldenkraislektionen nach Frank Wildmann: „Der Beckenspaziergang“ ausgewählt. Die Intention dieser Lektion liegt darin, wie man bei der Arbeit oder zuhause leichter sitzt, sein Becken leichter bewegen und sich auf den Stuhl mühelos drehen kann.<sup>684</sup> Ich hielt diese Körperwahrnehmungslektion für Proband C für besonders geeignet, weil bei der Ausführung dieser Lektion im Sitzen vielfältige feine Bewegungen mit dem Becken ausgeführt werden und der Rücken in dieser Zeit aufrecht bleiben soll. Durch die Bewegungen des Beckens werden der gesamte Rücken und die Wirbelsäule ständig mitbewegt und es erfolgt eine Aufwärmung und Lockerung in diesen Bereichen. Gleichzeitig findet eine Sensibilisierung für die Bewegungsmöglichkeiten des Beckens im Sitzen statt. Die Beweglichkeit des Beckens in der Sitzposition spielt ebenfalls beim Gitarrespielen in der klassischen Sitzhaltung eine große Rolle. Spielbewegungen der Arme und Hände wie z.B. bei Lagenwechseln können so durch die Bewegungen des Beckens, über die Wirbelsäule und den Schultergürtel unterstützt werden. Darüber hinaus wollte ich bei dem Schüler die Sensibilität für Bewegungen aus der Körpermitte auch während des Gitarrespielens wecken. Aus diesem Grund hatte ich ihn gebeten, mit kleinen Bewegungsimpulsen aus den Becken heraus den Oberkörper in eine Schaukelbewegung und in eine kleine Kreisbewegung zu bringen. Das damit verbundene Ziel war die Aufrechterhaltung einer lockeren und gleichzeitig bewegten Sitzhaltung beim Musizieren.

Im Mittelpunkt der Unterrichtsphase des vom Hören geleiteten Musizierens stand bei Proband C wie bei den übrigen Probanden die Erarbeitung des kleinen Walzers Op. 127, No. 8 von Franz Schubert mithilfe von Notenma-

---

<sup>684</sup> Wildmann (2003), 15-17.

terial.<sup>685</sup> Ein zentrales Ziel war dabei die Förderung der Fähigkeit zum inneren Hören und der Entwicklung einer differenzierten Klangvorstellung mithilfe der Stimme bzw. des Singens. Der Schüler sollte zunächst versuchen, auch ohne Instrument eine ungefähre Klangvorstellung vom Verlauf einer kleinen Melodie zu entwickeln. Auf der Basis dieser Klangvorstellung sollte danach probiert werden, die Melodie in einem ersten Versuch musikalisch sinnvoll zu phrasieren.

Die Unterrichtsstunde vom 28.9.2005 verlief weitgehend wie geplant. Der Schüler konnte sich gut auf die Feldenkraislektion „Der Beckenspaziergang“ von Frank Wildmann einstellen und hatte diesmal im Gegensatz zur ersten Einzelunterrichtsstunde weniger Schwierigkeiten damit, dass durch die Entspannung seine Trägheit so gefördert wurde, dass er zu viel Energie aufwenden musste, um die Lektion fortzusetzen. Trotzdem war bei dieser Lektion, die im Sitzen durchgeführt wurde, nach seinen eigenen Angaben diese Problematik in Ansätzen noch vorhanden.

"Ja, schon ein bisschen mehr, weil man sitzt, ist das schon ein bisschen was anderes. Die Verführung war schon da dann, aber es ist schon was anderes dann auch. Dann ist man schon ein bisschen mehr im Kopf einfach auch und hat mehr Haltung dann auch."<sup>686</sup>

An dieser Äußerung und ähnlichen Äußerungen von Proband C lässt sich indirekt ablesen, dass es bei der weiteren Planung seines Unterrichts wichtig war, dass die Körperwahrnehmungslektionen möglichst in direktem Bezug zu den Bewegungsabläufen beim Gitarrenspiel stehen. Diese Zweckorientierung stand ebenfalls im Zusammenhang mit seinem Wunsch im Instrumentalunterricht möglichst viel Zeit mit dem praktischen Musizieren zu verbringen. Dies hing damit zusammen, dass er aufgrund von Zeitmangel zuhause wenig oder gar nicht zum Gitarrespielen kam. Auf die Abschlussfrage im Interview, ob er zum Ende der Einstiegsphase zufrieden mit dem Ablauf der Untersuchung war, äußerte er sich unter anderem folgendermaßen:

"... dieser Anteil des Musizierens gegenüber den anderen Sachen ist zu schmal. Aber das hat natürlich auch etwas damit zu tun, dass das so eine Forschungsgeschichte ist. Durch dieses Interview wird ja

---

<sup>685</sup> Vergleiche hierzu auch die Darstellung der Grob- und Feinziele der Unterrichtsstunde und die Inhalten des vom Hören geleiteten Instrumentalunterrichts von Probandin A. vom 26.9.2005.

<sup>686</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband C vom 28.9.2005.



dann auch Zeit verbraucht. Ja genau, mehr so halt, dass sich so der gesamte Zeitaufwand zu dem, was man musiziert, was ja das eigentliche Ziel ist, fand ich jetzt,... wenn das so dauerhaft wäre, würde ich mir da mehr Musik wünschen." <sup>687</sup>

Sein Wunsch ist durchaus nachvollziehbar gewesen, weil die eigentliche Unterrichtsphase des praktischen Musizierens im Einzelunterricht auf 20 Minuten begrenzt war. Andererseits hat Proband C aufgrund widriger Umstände die Möglichkeit versäumt, mit den anderen Teilnehmern im Gruppenunterricht der Einstiegsphase zusammen zu musizieren. Er hatte in beiden Gruppenunterrichtsstunden entschuldigt gefehlt. Trotzdem war ich zuversichtlich, dass er mittelfristig von der Teilnahme an dem Unterrichtsversuch profitieren würde, weil er durchaus die Sensibilität mitbrachte, die hinter der Konzeption stehenden Zielsetzungen nachzuvollziehen. Dies wird unter anderem in seinen Anmerkungen zu dieser Unterrichtsstunde deutlich, die sich auf die Erarbeitung des Walzers von Franz Schubert beziehen.

" Ja,... die Melodie sich dann vorher anzugucken... in dem Notenbild und die vorher so zu erschließen, fand ich ganz sinnvoll, so auch mit diesem Verzicht auf die Taktstriche. Ich glaube schon, dass das einen Sinn macht und dann danach zu gucken, wo sind da vielleicht Einschnitte und wo gibt es irgendwelche Bögen, so Melodiebögen und Strukturierung... Wobei, ich glaube, vielleicht hat man den Kopf doch ein bisschen freier jetzt erst mal... ,da so hinzugucken, ehe man gleich guckt, wo die Töne liegen und erst dann nachzuspielen,... dass man sich dann eben am Anfang mehr Zeit lässt, was genau anzugucken und nicht gleich drauflos zu spielen... dann so in den Details sich vielleicht schon gleich am Anfang verheddert und das Ganze dann nicht mehr sieht." <sup>688</sup>

Trotz der schwierigen Gesamtsituation, die Proband C daran hinderten, einigermaßen regelmäßig zuhause zu musizieren und die im Unterricht gemachten Erfahrungen aufzugreifen und zu vertiefen, schien sich der Unterricht bei ihm positiv auswirken. Meines Erachtens ist es gerade bei ihm ein wichtiger Aspekt gewesen, dass er im Interview die Gelegenheit dazu hatte, über mögliche Veränderungen in seiner Wahrnehmung zu reflektieren. Es

---

<sup>687</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband C vom 28.9.2005.

<sup>688</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Proband C vom 28.9.2005.

geht in der Reflexion immer auch um die Artikulation der kleinen Veränderungen. Dadurch kann im Nachhinein eine Vertiefung der Wahrnehmung stattfinden. Es war sehr schade für Proband C, dass er in der Einstiegsphase keine Gelegenheit hatte, an den Gruppenunterrichtsstunden teilzunehmen, in denen sehr viel praktisch musiziert wurde. Dies hätte seine Motivation und seine Freude am Instrumentalspiel erhöhen können.

#### 6.1.1.5. Der Einzelunterricht von Probandin D in der Einstiegsphase

##### Abstimmung der Unterrichtsziele und -inhalte

Ebenfalls Probandin D ist wie die übrigen Probanden von mir im Vorfeld des Unterrichtsversuchs über die Inhalte und den Verlauf der Untersuchung informiert worden. In einem Vorgespräch wurden Wünsche, Erfahrungen und Ziele, die mit dem Unterrichtsprojekt Zusammenhängen, genauer thematisiert.

Resümee des gemeinsamen Vorgesprächs mit Probandin D in Hinblick auf die Praxis der Körperwahrnehmungslehren und den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht:

Probandin D besitzt zu Beginn des Unterrichtsversuchs keine konkreten Vorerfahrungen mit der Praxis von Körperwahrnehmungslektionen. Sie hat aber Vorerfahrungen im Bereich von tänzerischer Gymnastik und ist eine grazile, für ihr Alter<sup>689</sup> sehr bewegliche Frau. Außerdem macht sie nach eigenen Angaben regelmäßig zuhause gymnastische Übungen, mit denen sie sich ihre Beweglichkeit und Fitness erhält. Im Vorgespräch äußert sie sich nicht über körperliche Beschwerden, die sie daran hindern würden, bestimmte Lektionen auszuführen. Sie ist aufgeschlossen für die Einbeziehung von Körperwahrnehmungslektionen in den Gitarrenunterricht, hat aber diesbezüglich keine bestimmten Wünsche in Bezug auf die zu erreichenden Ziele.

Auf der Grundlage dieser Voraussetzungen gelten für die Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs für Probandin D in etwa die gleichen Zielsetzungen, wie sie weiter oben schon für Probandin A angegeben wurden. In Er-

---

<sup>689</sup> Probandin D steht zum Zeitpunkt des Beginns des Unterrichtsversuchs kurz vor ihrer Pensionierung und tritt zu Beginn der Hauptphase des Unterrichtsversuchs in den Ruhestand.

gänzung zu diesen Zielen, in denen es im Wesentlichen um den Aufbau von Vertrauen und Verständnis für die wahrnehmungszentrierte Arbeit im Instrumentalunterricht geht, sollten bei der Planung des Unterrichts von Probandin D die Aspekte des Lebensalters und der Biografie besondere Berücksichtigung finden. Der Eintritt in den beruflichen Ruhestand während ihrer Teilnahme an dem Unterrichtsprojekt markiert einen erheblichen Einschnitt in ihrer Biografie. Die Umstellung der Lebensumstände kann von der Probandin als Befreiung empfunden werden, aber möglicherweise auch mit einer emotionalen oder psychischen Belastung verbunden sein. Als Instrumentallehrer und Anleiter für die Körperwahrnehmungslektionen habe ich versucht, diese besondere Lebenssituation von Probandin D im Hinterkopf zu behalten und bei der Einführung der für die Schülerin neuen Lernfelder behutsam und geduldig vorzugehen. Diese Prämisse gilt sowohl für die Praxis der Körperwahrnehmungslektionen als auch für den vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht. Es ist weiterhin zu berücksichtigen, dass die Probandin auf beiden Gebieten schon Erfahrungen unter „anderen Vorzeichen“ gemacht hat. Sie kennt gymnastische Übungen zur Körperertüchtigung und hat seit ihrer Studienzeit als Einzelschülerin Gitarrenunterricht, in dem sie überwiegend nach Noten musiziert. Sie besitzt so gut wie keine Vorkenntnisse im Bereich des freien, improvisatorischen Spiels ohne Noten. Ebenfalls aufgrund dieser Voraussetzungen ist ein behutsames Vorgehen notwendig, weil es hier unter Umständen zu Missverständnissen in Bezug auf die Ziele des wahrnehmungszentrierten Unterrichts und den damit verbundenen Unterrichtsinhalten kommen könnte. Diese sind auf die prozessorientierte Wahrnehmung ausgerichtet und verfolgen damit primär andere Zielsetzungen als diejenigen, die mit der Durchführung von funktionsgymnastischen Ertüchtigungsübungen und dem perfekten Vortrag eines klassischen Musikstücks nach Noten zusammenhängen.

#### 6.1.1.5.1. Zusammenfassung und Auswertung der Einzelstunde von Probandin D vom 22.9.2005

Die Planung und Durchführung dieser Unterrichtsstunde orientiert sich weitgehend an den Zielen der Einzelstunde mit Probandin A vom 19.9.2005. Probandin D hat in der Instrumentalunterrichtsphase als Musikstück, das sie aus dem Gedächtnis vom Hören geleitet spielen wollte, die Melodie des Liedes „Yesterday“ von Paul McCartney gewählt. Nach einigen kurzen Versuchen war es der Schülerin möglich, die Melodie dieses bekannten Liedes nicht nur nachzuspielen, sondern auch musikalisch zu gestalten. Hilfreich bei dieser Arbeit war es, vor dem Spielen auf der Gitar-

re mithilfe des Gesangs Möglichkeiten der musikalischen Phrasierung auszuprobieren. Parallelen zu der Unterrichtsstunde von Probandin A ergeben sich bei der Auswahl der Körperwahrnehmungslektion. Ich habe aus folgenden Gründen in der Unterrichtsstunde von Probandin D ebenfalls die 1. Kardinallektionen Sebastian Baer ausgewählt: Aus dem Gitarrenunterricht mit Probandin D kenne ich ihre Angewohnheit, dass sie beim Musizieren in der klassischen Gitarrenhaltung im Sitzen die Schultern oft nach oben zieht und in dieser Position festhält. Darauf angesprochen kann sie die Schultern aus dieser Position wieder sinken lassen und wirkt dann beim Spielen merklich entspannter.

Diese Fehllhaltung in den Bereichen des Schultergürtels und des Oberkörpers beim Gitarrenspiel sollte mithilfe ausgewählter Körperwahrnehmungsübungen günstig beeinflusst werden, indem die Probandin ihre Wahrnehmung in diesen Bereichen verfeinert. Auf diese Weise könnte sie beim Musizieren selbstständig und frühzeitig eventuelle Anspannungen registrieren und z.B. durch ein bewusstes Heben und Loslassen dieser Fehllhaltung der Schultern entgegenwirken. Gleichzeitig mit dem Hochziehen der Schultern ist bei der Probandin auch eine Brustatmung verbunden. Dadurch wird die Anspannungssymptomatik noch verstärkt, weil eine tiefe Atmung in den Bauchraum verhindert wird, die entspannend wirken könnte.

Mit der 1. Kardinallektion von Sebastian Baer konnten diese Problembereiche im Ansatz bearbeitet werden. Durch die Kreisbewegungen, die vorwiegend im Schulter-, Arm- und Ellenbogenbereich in Kontakt mit dem Fußboden ausgeführt werden, stellte sich bei Probandin D eine deutliche Verfeinerung der Wahrnehmung in den bewegten Teilen im Verlaufe der Lektion ein. Die weiteren Auswirkungen dieser Lektion auf den gesamten Rückenbereich wurden oben bereits in der Darstellung der Einzelstunde von Proband C vom 21.9.2005 dargestellt. Mit dem ruhigen, konzentrierten Arbeiten war außerdem der Effekt einer tieferen Atmung verbunden. Dieser Effekt wurde im Verlaufe der Übung noch verstärkt, indem die Schülerin zuerst in den Bewegungspausen ihren Atemfluss beobachten sollte. Später sollte sie versuchen, auch während der Ausführung der Bewegungen ihren Atemfluss wahrzunehmen.

Nach der Ausführung der Körperwahrnehmungslektion bestätigte die Schülerin, dass ihr die Übung gut getan hatte und dass sie eine Lockerung in der Muskulatur verspürte. Dabei ist ihre Feststellung bemerkenswert, dass nicht nur die in der Lektion bewegten Körperteile lockerer sind, sondern der ganze Körper.

"... Ich habe schon das Gefühl, dass die Übung der Lockerung der Muskulatur, der Schultermuskulatur, Arme usw. des ganzen Körpers natürlich auch,... der Lockerung eben diene und besonders eben des Schulter-, Kopf- und des Armbereiches, und dass das sehr gut tut und man das eben öfters machen sollte, bevor man überhaupt anfängt zu spielen. Also, diese Übung fand ich sehr gut und habe mich auch entspannt. Zweifellos, so gesehen kann ich schon eine direkte Schlussfolgerung ziehen in Bezug auf das Spielen, weil mich das entspannt hat." <sup>690</sup>

Im Verlaufe dieser ersten Körperwahrnehmungslektion hatte ich aus meiner Perspektive den Eindruck, dass Probandin D insgesamt angespannt war und sich nach der Ausführung der Übung vom äußeren Eindruck her daran wenig geändert hat. Diese Beobachtung steht scheinbar in Widerspruch zu den subjektiven Wahrnehmungen von Probandin D. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass diese Art von wahrnehmungszentrierter Körperarbeit für die Probandin neu ist und dass es noch seine Zeit braucht, bis sich ihre ungünstige körperliche Disposition über ein Umlernen alter Gewohnheiten nachhaltig verändert und dies aus der Außenperspektive beobachtbar sein wird. Dennoch konnte Probandin D in ihrer subjektiven Wahrnehmung durch die Körperwahrnehmungslektion ausgelöste positive Auswirkungen auf ihre Muskulatur und Teile des Körpers registrieren. Ich halte es außerdem für wichtig, dass sie die Empfindung äußert, dass ihr die Körperwahrnehmungsübung „sehr gut“ getan hat und sie sich dabei entspannen konnte. Sie stellte zudem als eine wichtige Schlussfolgerung fest, dass „man das (die Übung) öfters machen sollte, bevor man überhaupt anfängt zu spielen.“ Diese Aussage ist bei ihr mit einer realistischen Sichtweise auf mögliche weitergehende Auswirkungen aufgrund der Körperwahrnehmungsübungen verbunden, wie sich in ihrem folgenden Zitat erkennen lässt. Im Interview auf eventuelle Veränderungen angesprochen, die sich im Verlaufe der Unterrichtsstunde eventuell in Hinsicht auf ihr Gitarrenspiel ergeben haben, erwiderte sie:

"... Also, diese Übung ist viel zu kurz, um daraus irgendwelche Schlüsse zu ziehen - jetzt in Bezug auf das Spielverhalten.... Ja, also ich würde sagen, nach einem Monat oder zwei oder drei oder nach einem halben Jahr könnte man vielleicht irgendwelche Schlüsse da-

---

<sup>690</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Probandin D vom 22.9.2005.

raus ziehen. Aber nicht nach so kurzer Zeit. Entspannungsübungen sind immer gut, für das Musizieren auch, für alles Mögliche ..." <sup>691</sup>

Sie resümiert hier, dass es noch viel zu früh ist, als dass zu erwarten wäre, dass sich infolge der Körperwahrnehmungslektion Veränderungen in ihrer Wahrnehmung in Bezug auf ihr Spielverhalten ergeben hätten. Insofern sind die Aussagen in den beiden obigen Zitaten von ihr nicht widersprüchlich, sondern ergänzen sich. Kurzfristig konnte Probandin D schon einen ersten positiven Eindruck aufgrund der Körperwahrnehmungslektion gewinnen. Dieser quasi erste positive Effekt hatte jedoch nach ihrer Wahrnehmung eher einen allgemein körperlich entspannenden Charakter und wirkte sich nicht spezifisch auf ihr Spielverhalten aus.

Am Ende des Interviews zu dieser Unterrichtsstunde relativiert sie ihre Aussage etwas und spricht davon, dass die Körperwahrnehmungslektion eventuell doch für sie einen „ganz kleinen Effekt“ hinsichtlich einer Veränderung ihrer Wahrnehmungsgewohnheiten beim Gitarrespielen bei ihr gehabt haben könnte. Dieser Bewusstwerdungsprozess infolge einer verfeinerten Wahrnehmung bezüglich des Gitarrenspiels hat sich allerdings erst im Verlaufe des Nachdenkens über diese Zusammenhänge innerhalb des Interviews herauskristallisiert.

"Ich finde das toll, dass du uns das mal ermöglichst, mal ganz neue Wege zu gehen, in der Selbsterfahrung sozusagen. Denn diese Übungen, die du heute gemacht hast, sind für mich auch neu und haben sicher etwas in meinem Kopf ausgelöst, was ich noch nicht kannte oder so... ein Körperempfinden, was bestimmt neu war, weil die Übung neu war. Wenn das für mich einen ganz kleinen Effekt gehabt haben könnte, also der mir bewusst geworden ist, also dann vielleicht, dass meine Finger usw., meine Fingerarbeit... vielleicht etwas bewusster geworden ist, als sonst bei dem normalen Routinespiel ... Also das hängt dann vielleicht auch mit dem Musizieren nach dem Hören dann zusammen, dass man mehr auf die Finger achtet." <sup>692</sup>

Außerdem bringt sie den Aspekt des vom Hören geleiteten Musizierens mit in ihre Betrachtung hinein, der auch etwas damit zu tun hat, dass sie sich in die Lage versetzt fühlt, sich selbst beim Musizieren beobachten zu können. Obwohl sie es am Beginn des Interviews strikt ablehnt, schon nach der ers-

<sup>691</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Probandin D vom 22.9.2005.

<sup>692</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Probandin D vom 22.9.2005.

ten Unterrichtsstunde über eventuelle Veränderungen hinsichtlich ihres Gitarrenspiels zu sprechen, die mit den wahrnehmungszentrierten Inhalten des Unterrichts in Verbindung stehen, steht sie dennoch dem vom Hören geleiteten Musizieren sehr positiv gegenüber.

"... aber im Frühstadium jetzt überhaupt etwas Definitives zu sagen, ist sehr schwer. Ich kann nur sagen, aus meiner persönlichen Erfahrung, dass ich losgelöst von Noten, von vorgegebenen Noten von einem Blatt Papier usw. viel freier spielen kann als mit vorgegebenen Noten. Also, wenn ich es könnte, wenn ich das musikalische Gehör hätte, dann würde ich am liebsten alles ohne Noten spielen und ich finde es schade, dass ich es bisher noch nicht gelernt habe." <sup>693</sup>

In diesem Satz der Schülerin schwingt das Bedauern darüber mit, dass sie bisher noch keine Erfahrungsgelegenheit hatte, in der sie lernen konnte, ohne Noten zu musizieren. Gleichzeitig klingt in dem letzten Satz aber auch durch, dass sie möglicherweise an ihrer Fähigkeit zweifelt, vom Hören geleitet zu musizieren. Sie spricht von dem „musikalischen Gehör“, welches sie gerne besitzen würde. Wenn Sie dieses hätte, dann würde sie „am liebsten alles ohne vorgegebene Noten spielen“. Hier wird deutlich, dass die Schülerin nach dieser Unterrichtsstunde motiviert ist, sich in dem nun vor ihr liegenden Unterrichtsprojekt einen Weg zu dem von ihr erwünschten Spiel ohne vorgegebene Noten zu erarbeiten. Allerdings gibt es bei Probandin D die Selbstzweifel an den eigenen Fähigkeiten, die ihr möglicherweise diesen Weg erschweren. Ich denke trotzdem, dass in dieser ersten Unterrichtsstunde ein guter Einstieg in die Arbeit gelungen ist, obwohl gleichzeitig in der obigen Aussage der Schülerin auch Kritik gegenüber ihrem bisherigen Unterricht mit anklingt. Offensichtlich habe ich es bisher versäumt, ihr im Unterricht eine ausreichende Erfahrungsgelegenheit zu schaffen, indem sie auch die Gelegenheit zum Musizieren ohne Noten hatte.

#### 6.1.1.5.2. Zusammenfassung und Auswertung der Einzelstunde von Probandin D vom 29.9.2005

Die Planung und Durchführung dieser Unterrichtsstunde von Probandin D orientiert sich weitgehend an den Zielen der Einzelstunde von Probandin A

---

<sup>693</sup> Aus der kommentierten Transkription des 1. Interviews mit Probandin D vom 22.9.2005.

vom 26.9.2005. Im Unterschied zur Unterrichtsstunde von Probandin A habe ich für Probandin D die 1. Feldenkraislektion „Der Beckenspaziergang“ nach Frank Wildmann ausgewählt. Nach der ersten Unterrichtsstunde mit Probandin D hatte ich ähnlich wie bei Proband C den Eindruck, dass es für sie hilfreich sein könnte, über die Bewegungsabläufe in der Körperwahrnehmungslektion eine unmittelbare Verbindung zu möglichen Bewegungen beim Gitarrenspiel herstellen zu können. Es geht mir darum, die Zielsetzungen in dieser Unterrichtsstunde so auszurichten, dass für die Schülerin körperlich erfahrbar wird, dass durch die Körperwahrnehmungslektionen nicht nur eine allgemeine Entspannung des Körpers stattfindet, sondern sich die Körperwahrnehmungslektion direkt auch auf die Empfindungen bzw. Wahrnehmungen beim Musizieren auswirken. Der Körper soll dabei aus seiner Starrheit in bestimmten Bereichen des Rückens und des Schultergürtels befreit werden. Außerdem soll über die Atmung und die Bewegungsabläufe das Gefühl für den musikalischen Ausdruck verstärkt werden, wobei es der Schülerin überlassen bleibt, in welcher Intensität diesen Ausdrucksbewegungen schließlich nachgehen möchte.

Deshalb möchte ich die Schülerin mit dieser Lektion für Bewegungen des Oberkörpers sensibilisieren, die ihren Ursprung im Beckenbereich haben. Dabei sollen die Sitzbeinhöcker Kontakt zum Stuhl haben und der gesamte Oberkörper in einer Art Pendelbewegung in eine kleine kreisförmige Schwingung kommen. Der Schwerpunkt des Pendels liegt dabei in der gedachten Fortsetzung der Wirbelsäule unter dem Stuhl. Diesen Bewegungsablauf habe ich als eine musikalische Körperwahrnehmungslektion (Mkwl.) in die Unterrichtsphase des Instrumentalunterrichts integriert.

In dieser Unterrichtsphase habe ich mit der Schülerin zuerst mithilfe des „spürenden Singens“ an der Entwicklung einer Klangvorstellung unter Zuhilfenahme von Notenmaterial<sup>694</sup> gearbeitet. Nachdem die Schülerin einigermaßen Sicherheit über den melodischen Ablauf des kleinen Walzers erlangt hatte, habe ich sie dazu ermutigt mit der gerade beschriebenen Kreisbewegung beim Singen zu experimentieren und auszuprobieren wie sich die Kreisbewegungen eventuell auf die Gestaltung der Melodie z.B. in dynamischer Hinsicht auswirken können. Danach erfolgte der Transfer auf das Instrument. Dabei wurde beispielhaft nur mit kleineren Melodieausschnitten (circa 6 bis 8 Töne umfassend) gearbeitet, damit die Schülerin sich mit der Gestaltungsaufgabe nicht überfordert fühlte.

Die Unterrichtsstunde war insofern erfolgreich, weil die Zielsetzungen erreicht werden konnten und die Schülerin beispielsweise die Zusammenhänge zwischen der Körperwahrnehmungslektion, der Atem- und Bewe-

---

<sup>694</sup> Walzer op. 127, No. 8 von Franz Schubert.



gungssensibilisierung und der anschließenden musikalischen Gestaltung an der Gitarre nachvollziehen konnte. Im anschließenden Interview auf die Frage angesprochen, ob ihr die „Hinweise“ (bzw. die Anleitung der MkwL) geholfen haben, mit der der Zusammenhang zwischen der Bewegungslektion und den Körperbewegungen am Instrument verdeutlicht werden sollte, antwortet Probandin D:

"Ja, die Hinweise, die waren sehr nützlich, die waren auf jeden Fall sehr nützlich. Also weil, wenn man sich im Becken eben bewegt, bewegt man auch damit den ganzen Körper. Also besonders eben den Oberkörper und die Schultern und die Atmung stellt sich dann darauf ein und das (kleine Pause), den Zusammenhang zum Musizieren konnte ich schon feststellen." <sup>695</sup>

Die Schülerin konnte diesen Zusammenhang nachvollziehen und stellt darüber hinaus aus ihrer Sicht infolge der Wahrnehmungslektion eine Veränderung in dem Verhältnis zwischen ihrem Körper und dem Instrument fest, die sich ebenfalls auf das Musizieren bzw. die musikalische Gestaltung auswirkt.

"... es hilft einem Spieler eben spielerischer eben auch mit seinem Körper zu spielen und nicht nur mit dem Instrument. Also den Körper sozusagen als Teil des Ganzen zu sehen, der Musik auch, indem der Körper eben entsprechend reagiert auf die Musik, die gespielt wird. Das haben wir ja gerade etwa so praktiziert, dass der Körper eben mitgeht, mit der Phrasierung sozusagen, die sich ergibt aufgrund des Spiels ... Der Körper folgt dem und dafür ist halt diese Beckenbewegung ganz wichtig auch." <sup>696</sup>

Ebenfalls die Erarbeitung des kleinen Walzers von Franz Schubert (s.o.) mithilfe von Notenmaterial durch die Erarbeitung einer Klangvorstellung vorerst ohne Instrument gelang der Schülerin mit kleinen Hilfestellungen. Dabei war ihr zuerst nicht einsichtig, inwieweit diese Erarbeitungsweise mit dem vom Hören geleiteten Musizieren in Zusammenhang steht. Ihre Vorstellung der Erarbeitungsweise des vom Hören geleiteten Musizierens bezieht sie zunächst explizit auf das Nachspielen von zuvor gehörter Musik. Meine Erklärung hierzu, dass diese Vorstellungsbildung von notierter

---

<sup>695</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin D vom 29.9.2005.

<sup>696</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin D vom 29.9.2005.

Musik mithilfe des „spürenden Singens“ praktisch einem Prozess des inneren Hörens gleicht und damit eine spezielle Art des Hörens darstellt, konnte sie nachvollziehen. Ihre anfängliche Skepsis gegenüber dieser Methode hängt möglicherweise mit ihren Selbstzweifeln zusammen, dass sie schlecht vom Blatt singen könne, obwohl sie jahrelang im Chor gesungen hat. Nach meiner Intervention, dass es hier nicht auf das gute oder schlechte vom Blatt singen ankäme und dass ihre Leistung völlig in Ordnung sei, öffnete sie sich dieser Erarbeitungsweise. Abschließend beurteilt sie sie sogar positiv. In einer Aussage im Interview fasst sie ihren Gesamteindruck zu den im Unterricht angewandten Methoden und vermittelten Inhalten wie folgt zusammen. Mit dem Begriff der „Übung“ wird dabei von ihr zuerst die vom Hören geleitete Erarbeitungsweise im Instrumentalunterricht und später die Körperwahrnehmungslektion bezeichnet.

"... Also wenn du mich jetzt auf die Übung ansprichst, ja diese Art der Übung heute, finde ich die sehr gut, sehr sinnvoll ... Ich meine jetzt auch diese musikalische Übung. Zunächst zu versuchen im Kopf schon und dann eben auch gesanglich eine Melodie zu kreieren oder sich schon Vorstellungen zu machen über die Musik. Das finde ich sehr sinnvoll. Und die Übungen vorher sowieso. Jede Art von Übung, die den Körper lockert und das Gerüst, ist sinnvoll finde ich. Und diese Bewegung eben zum Gitarrenspiel finde ich auch sehr schön und wichtig auch und macht das ganze Gitarrenspiel lebendiger, auf jeden Fall!"<sup>697</sup>

Im Rückblick spricht Probandin D über die beiden Unterrichtsstunden der Einstiegsphase überwiegend positiv. Sie könnte sich vorstellen, dass die einzelnen Unterrichtsphasen eventuell auf 30 statt 20 Minuten ausgedehnt werden und führt dabei das Argument an, dass es seine Zeit braucht, um ein Bewusstsein für die im Unterricht angestoßenen Prozesse zu entwickeln.

"Ja, tendenziell würde ich sagen ein bisschen länger, weil man einfach auf seine Zeit braucht, um vielleicht auch ein gewisses Bewusstsein zu entwickeln."<sup>698</sup>

Die Schülerin spricht ebenfalls positiv über die beiden Gruppenstunden, an denen sie zusammen mit den Probanden A und B teilgenommen hat. Sie

<sup>697</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin D vom 29.9.2005.

<sup>698</sup> Aus der kommentierten Transkription des 2. Interviews mit Probandin D vom 29.9.2005.

hat die anderen Teilnehmer, die sie vorher nicht kannte, als „sehr angenehm“ erlebt. In ihren Stellungnahmen im Interview wird deutlich, dass sie ferner mit der Anleitung der Bewegungslektionen zufrieden war und sie den Schwierigkeitsgrad und die Aufgabenstellungen im Instrumentalunterricht als für sie angemessen erlebte.

### **6.1.2. Die Darstellung des Gruppenunterrichts aus der Einstiegsphase**

Der Gruppenunterricht stellt im Rahmen des durchgeführten Unterrichtsversuchs einen wesentlichen Bestandteil in der Konzeption dar. Von der methodisch didaktischen Planung her ist die Konzeption so angelegt, dass sich die beiden Unterrichtsformen des Einzel- und Gruppenunterrichts ergänzen. Ich habe bei der Durchführung des Einzelunterrichts darauf Wert gelegt, dass nach Möglichkeit die Unterrichtsinhalte, die auch im Gruppenunterricht vorkommen, individuell vorbereitet, vertieft oder auch zu wiederholt werden. Dies erscheint mir besonders sinnvoll bei einer Schülergruppe, deren Fertigkeiten im Instrumentalspiel unterschiedlich sind und die trotzdem zusammen in einer Gruppe miteinander musizieren sollen. In dem vom Hören geleiteten Instrumentalunterricht habe ich in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs verschiedene Musikstücke mit den Probanden erarbeitet, die von der methodischen Konzeption her als Unterrichtsprojekte angelegt sind. Diese verschiedenen „musikalischen Projekte“ wurden im Gruppenunterricht zusammengeführt, ausgearbeitet und intern „aufgeführt“, nachdem sie zuvor im Einzelunterricht vorbereitet wurden. Während es im Einzelunterricht vor allen Dingen um die vom Hören geleitete Einstudierung der Einzelstimmen der jeweiligen Musikstücke ging, habe ich mit den Schülern im Gruppenunterricht vor allem an der Interpretation der Stücke gearbeitet. Diese Art der „musikalischen Projektarbeit“ und die einzelnen Projekte werde ich an späterer Stelle noch genauer vorstellen. In der Einstiegsphase des Unterrichtsversuchs habe ich diese Arbeit vorbereitet, indem ich die Schüler in den Gruppenunterrichtsstunden sofort gemeinsam vom Hören geleitet zusammen spielen ließ. Die von mir vorgeschlagenen Gestaltungsaufgaben, die von den Schülern eine spontane und improvisatorische Herangehensweise erforderten, ermöglichten dabei jedem Teilnehmer sich individuell zu entfalten und sich gemäß seiner instrumentalischen Fertigkeiten einzubringen. Dabei wurden z.B. durch einführende Improvisationsübungen im Kreis die musikalisch-instrumentale Reaktionsfähigkeit und die Aufmerksamkeit bei den Schülern für das sich selbst Zuhören und den anderen zuhören gefördert.

Ebenfalls im Bereich der Körperwahrnehmungslehren bilden beide Unterrichtsformen eine sinnvolle Ergänzung in der Konzeption. Im Einzelunterricht habe ich versucht, z.B. bestimmte Körperwahrnehmungslektionen nach Feldenkrais individuell auf die Bedürfnisse oder körperlichen Voraussetzungen der Probanden abzustimmen und damit beispielsweise Blockaden im körperlichen Bereich entgegenzuwirken. Die Vervollständigung des Körperbildes und die Verfeinerung der Wahrnehmung finden in einem Prozess statt, in dem die Teilnehmer die Bewegungen individuell ausführen und Veränderungen nachspüren.

Im Gruppenunterricht habe ich als Körperwahrnehmungslektionen vor allem die „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong ausgewählt, die sich hervorragend in einer Gruppe praktizieren lassen. Die wohltuenden Auswirkungen dieser Qi Gong Übungen lassen sich vor allen Dingen auf die Intensivierung und Vertiefung des Atems und die bewusst und langsam ausgeführten Bewegungen zurückführen. Dabei spielt bei der Realisation der festgelegten Bewegungsabläufe z.B. die Bewegungskoordination eine große Rolle. Eine Vorstellungshilfe bei der Ausführung bildet dabei die Konzentrationen auf den Fluss der sogenannten Qi Energie, deren Qualität und Funktion bei der Vorstellung der Qi Gong Arbeit weiter oben schon erläutert wurden. In der Gruppe machte sich bei der Praxis der Qi Gong Übungen außerdem ein vertieftes Gruppenbewusstsein bemerkbar, weil sich nach dem Anfangsstadium des Kennenlernens der Bewegungen im Verlauf des weiteren Übens eine Synchronisation der Bewegungsabläufe aller Teilnehmer wie von selbst einstellte. Wichtig war in diesem Zusammenhang die Möglichkeit zur anschließenden gemeinsamen Reflexion in den Gruppendiskussionen, in denen die Teilnehmer dann ihre individuellen Sichtweisen und Erfahrungen in Bezug auf die Ausführung der Übungen artikulieren konnten.

Als ein ausführliches Beispiel für die Darstellung des Unterrichtens im Gruppenunterricht habe ich die Gruppenunterrichtsstunde 1 aus der Einstiegsphase vom 24.9.2005 ausgewählt. Die Gruppenunterrichtsstunde 2 aus der Einstiegsphase werde ich im Anschluss daran in einer Zusammenfassung in Hinblick auf abweichende Aspekte und Besonderheiten vorstellen.

Von ihrem Aufbau her stellt die Unterrichtsstunde 1 von ihrem großen Aufbau ein Modell für die folgenden Unterrichtsstunden aus der Einstiegs- bzw. Hauptphase des Unterrichtsversuchs dar. Abweichungen zu den folgenden Unterrichtsstunden ergeben sich vor allen Dingen in Bezug auf die Behandlung der verschiedenen musikalischen Projekte und im Bereich der Körperwahrnehmungslehren in Bezug auf die Durchführung der unterschiedlichen Körperwahrnehmungslektionen bzw. Qi Gong Übungen. Die

Gruppenunterrichtsstunden der Hauptphase werde ich ebenso wie die Einzelunterrichtsstunden im Anschluss an diese ausführliche Darstellung in einer Synopse übersichtsartig vorstellen.

#### 6.1.2.1. Die 1. Gruppenunterrichtsstunde aus der Einstiegsphase vom 24.9.2005

Unterrichtszeit: Samstag 10:00 Uhr bis 11:45 Uhr

Unterrichtsort: Gruppenunterrichtsraum der Musikschule

Teilnehmer: Die Probanden A, B und D. (Proband C fehlt entschuldigt aus beruflichen Gründen.)

Thema der Unterrichtsstunde: Praktische Einführung in den wahrnehmungszentrierten Gitarrenunterricht in der Gruppe. Qi Gong und musikalische Improvisation.

#### 1. Darstellung der Ziele und Methoden bei der Körperwahrnehmungspraxis:

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 30 Minuten.<sup>699</sup>

- Begrüßung und „Ankommen“ der Schüler im Unterricht.
- Erste Einführung über die Herkunft und die Verfahrensweisen der altchinesischen Körperwahrnehmungslehre des Qi Gong.
- Einstieg in die Praxis des Qi Gong.
  - Einnahme der Qi Gong Grundhaltung im Stehen
  - Atemübung/Bewegungsmeditation: „Wecke das Qi“<sup>700</sup>. (Methoden: Darstellendes Verfahren, Anleitung, Lernen am Modell, selbstständiges Ausprobieren)

---

<sup>699</sup> Bei der Planung der Gruppenunterrichtsstunden bin ich von folgendem Zeitraster ausgegangen: 30 Minuten für die Praxis der Körperwahrnehmungslehren, 30 Minuten für den vom Hören geleiteten instrumentalen Gruppenunterricht und 30 Minuten für die abschließende Gruppendiskussion.

<sup>700</sup> Praxisanleitungen von: Böker, Petra (2002): Qi Gong. In: Donieden, Ralf (Hg.) (2002): Wege zum Körper-Bewusstsein. Körper- und Entspannungstherapien. München, 283 und 286.

- Einführung in die praktische Arbeit mit Qi-Gong-Kugeln.
  - Tasten und Kreisen mit ein und zwei Kugeln. (Methoden: Entdeckenlassendes Verfahren, Selbstständiges Erfahren/Tasten, Modellmethode)
- 2. Darstellung der Ziele und Methoden in dem vom Hören geleiteten instrumentalischen Gruppenunterricht.

Dauer dieser Unterrichtsphase circa 30 Minuten.

- Kurzes gemeinsames Einstimmen<sup>701</sup> der Instrumente.
- Vom Hören geleitetes Musizieren der Melodie eines kleinen Liedes, die allen Teilnehmern im Gedächtnis ist. (Einklang auf den Vorschlag von Proband B.)
  - Abschnittsweises Vor- und Nachspielen des Spirituals „Rock my soul in the bosom of Abraham“, reihum in der Gruppe. (Methode: Modellmethode)
  - Gemeinsames Musizieren des Spirituals mit Melodie und Begleitung auf leeren Saiten. (Methode: Modellmethode)
- Praktische Einführung in die Gruppenimprovisation.
  - Kreisimprovisation mit Motiven aus der Melodie des Spirituals (s.o.) mit Begleitung der leeren A-Saite. (Methode: Entdeckenlassendes Verfahren)
  - Gemeinsame Gruppenimprovisation mit Motiven aus der Melodie des Kanons „Bruder Jakob“. (Methode: gemeinsames, freies Ausprobieren)

#### 6.1.2.2. Darstellung des Unterrichtens und Auswertung der 1. Gruppenunterrichtsstunde vom 24.9.2005

Die Probanden trafen alle pünktlich zum verabredeten Zeitpunkt am Unterrichtsort ein und wurden von mir vor dem Unterrichtsraum in Empfang genommen. Bei dieser Gelegenheit konnte ich die Probanden A und B, die

---

<sup>701</sup> Die dabei angewendete Methode: Ein Schüler nimmt einen „Stimm-Ton“ ab während die anderen zuhören. Bei Bedarf können die anderen aus der Gruppe dem Schüler, der gerade stimmt, Hilfestellung geben. Diese bewusst gestaltete Stimmenphase zentriert die Aufmerksamkeit auf das Hören und erleichtert den Einstieg in das vom Hören geleitete Musizieren.

sich untereinander schon kennen gelernt hatten, mit Probandin D bekannt machen. Ich informierte die Gruppe darüber, dass Proband C aus beruflichen Gründen seine Teilnahme an dieser Gruppenunterrichtsstunde kurzfristig absagen musste. Danach bat ich die Teilnehmer in den bereits vorbereiteten Gruppenunterrichtsraum. Ich hatte in der Mitte des Raums eine große Freifläche für die Durchführung des Qi Gong Übung geschaffen und die Raummitte mit einer Kerze, einem Seidentuch, einer Kristallkugel und Qi-Gong-Kugeln<sup>702</sup> von verschiedener Qualität ausgestaltet.

Zum Unterrichtsbeginn setzten wir uns um die Mitte herum auf den Boden und ich brachte den Schülern in einigen kurzen Sätzen die Bedeutung und die damit verbundene Philosophie des Begriffes „Qi Gong“ näher. Diese kurze theoretische Einführung diente als Vorbereitung für die nachfolgende praktische Atem- bzw. Bewegungsmeditation. Daran anschließend habe ich mit den Probanden im Stehen weitergearbeitet und ihnen dabei die Qi Gong Grundhaltung im Stehen demonstriert, die sie danach unter meiner Anleitung selber ausführten. Das Üben dieser Grundhaltung ist ein wichtiger Teil der praktischen Bewegungs- und Wahrnehmungsarbeit innerhalb des Qi Gong.<sup>703</sup> Die Einnahme der Grundhaltung ist die Ausgangsposition für die Qi Gong Übung „Wecke das Qi“, die ich im Anschluss daran zusammen mit den Probanden für circa 5 bis 7 Minuten in der Gruppe durchführte.

Die Dauer dieser gesamten Unterrichtsphase betrug ca. 20 Minuten. Ich hatte den Eindruck, dass die Probanden meinen Ausführungen gut folgen konnten und sehr konzentriert und ruhig (teilweise mit geschlossenen Augen) die Qi Gong Übungen ausführten. Nach einer kurzen Lockerungsübung im Stehen bekamen die Probanden von mir die Aufgabe, mit geschlossenen Augen die ausgelegten Qi-Gong-Kugeln zu ertasten und darauf folgend in die Hand zu nehmen und genauer zu befühlen. Ich habe sie außerdem dazu ermuntert, die Struktur der Oberfläche genauer zu ertasten, das Gewicht zu prüfen und die Handflächen zu massieren, indem sie die Kugeln zwischen beiden Handflächen rollen sollten. Ich bat die Teilnehmer während dieser Aktion nicht zu sprechen und den Klängen der Qi-Gong-Kugeln aus Metall nachzuhorchen. Nach dieser „Einfühlübung“ habe ich

---

<sup>702</sup> Für die Einführung der Wahrnehmungslektionen mit den Qi-Gong-Kugeln hatte ich aus Ton verschiedene Größen von Qi-Gong-Kugeln geformt und in unterschiedlichen Farbtönen glasiert. Weitere Kugeln waren aus Metall und Speckstein.

<sup>703</sup> Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die Grundhaltung und ihre Implikationen an dieser Stelle genauer auszuführen. Ich möchte deshalb auf die entsprechende Literatur verweisen, die in dieser Arbeit in dem Kapitel über die altchinesischen Bewegungslehren Tai Chi Chuan und Qi Gong angeführt wurde. Eine gute Einführung mit einigen Übungen findet man in dem Beitrag „Qi Gong“ von Petra Böker. Vergleiche hierzu: Donieden (2002), 274-293.

das Rollen zweier Kugeln in der Handinnenfläche demonstriert und die Teilnehmer aufgefordert es ebenfalls zuerst mit einer und dann mit zwei Kugeln auszuprobieren. Diese Aufgabe wurde von ihnen mit viel Freude ausgeführt. Da wir alle auf dem Boden Platz genommen hatten, bestand keine Gefahr, dass die Kugeln eventuell durch ein versehentliches Fallenlassen beschädigt würden. Mit dieser Lektion mit den Qi-Gong-Kugeln beendete ich den ersten Teil dieser Gruppenunterrichtsstunde. In diesem ersten Teil ging es um die Sensibilisierung der Körperwahrnehmung, der Durchführung von Atem- und Energiearbeit und der Koordination von Atem- und Körperbewegung. Die Teilnehmer wirkten nach dieser Unterrichtsphase auf mich wach und konzentriert.

Der Anfang der Unterrichtsphase des vom Hören geleiteten Musizierens begann mit dem Aufstellen der Stühle in Kreisform und dem gemeinsamen Einstimmen der Instrumente. In dieser Unterrichtsphase habe ich mich als Lehrer mit dem Instrument aktiv an allen musikalischen Gestaltungsaufgaben beteiligt. Als Nächstes fragte ich die Schüler, ob einer von ihnen eine einfache Melodie kenne, die den meisten bekannt ist und die man in dieser Unterrichtsstunde gemeinsam spielen könnte. Die folgende Auswahl ging sehr schnell vonstatten, da nur sehr wenige Vorschläge von den Schülern kamen. Sie einigten sich auf die Melodie des bekannten Spirituals „Rock my soul in the bosom of Abraham“<sup>704</sup>. Zuerst haben wir das Lied in A-Dur gemeinsam gesungen. Danach wurde die Melodie des Liedes in der Gruppe abschnittsweise im Kreis durch Vor- und Nachspielen erarbeitet.

Dabei ging ich folgendermaßen vor: Ich habe zunächst die ersten drei Töne des Liedes im Metrum vorgespielt und an meinen Sitznachbarn weitergegeben, während die übrigen Schüler gleichzeitig den Grundton der passenden Harmonie im Bass als Begleitung im Metrum spielten. Beim Vorspielen hatte ich die Betonungen auf den Zählzeiten 1 und 3 im 4/4 Takt der Melodie deutlich hervorgehoben.<sup>705</sup> Diese erste Runde mit den drei Anfangstönen der Melodie wurde auf meine Initiative hin zweimal wiederholt, bis sich alle Schüler mit dieser Erarbeitungsmethode und dem Spielen der Melodie bzw. der durchlaufenden Bass-Begleitung und dem Wechsel zwischen beiden sicher fühlten. Danach wurden die Töne des Melodieanfangs in zwei weiteren Runden um den Rest der Melodie der ersten Liedzeile (T. 1-2) zum Text „Rock my soul in the bosom of Abraham“ ergänzt. Es erfolgte die analoge Erarbeitungsweise wie den Anfangstönen des Liedes.

<sup>704</sup> Vergleiche hierzu die Noten des Spirituals im Anhang dieser Arbeit.

<sup>705</sup> Dadurch dass nur die ersten drei  $\frac{1}{4}$  Noten des ersten Taktes gespielt wurden, blieb eine Pause auf Zählzeit vier, die durch die Bass-Begleitung ausgefüllt wurde. Ich habe bei der ersten Erarbeitung durch ein Handzeichen den Einsatz des jeweils nächsten Spielers vorgegeben.



Beim nächsten Arbeitsschritt wurde nun die gesamte Melodie der zweiten Liedzeile (T. 3-4) von mir vorgegeben, bei der ein Harmoniewechsel zur Dominante E-Dur erfolgt. Diesen Wechsel in der Bassbegleitung haben die Schüler ohne besondere Hilfestellung über das Hören nachvollzogen oder einfach die Schüler nachahmten, die den neuen Basston auf der Dominante spielten. In der dritten Zeile (T. 5-6) des Liedes erfolgt eine Wiederholung der Melodie der Anfangszeile, die die Schüler ebenfalls sofort vom Hören her abnehmen konnten, ohne dass ich das weiter kommentieren musste. Die abschließende vierte Melodiezeile (T. 7-8) mit der Harmoniefolge Dominante - Tonika wurde dann in einem Arbeitsschritt neu vorgestellt und mit der Gruppe analog zum Anfang erarbeitet. Hierbei gab es ebenfalls keine Schwierigkeiten bei der Erarbeitung. Danach teilte ich die Schüler in eine Melodie- und eine Begleitgruppe auf und ließ sie das gesamte Lied mehrmals spielen. Am Ende einer Strophe wurden dabei die Rollen zwischen Melodie- und Begleitgruppe getauscht. Die Schüler waren zum Abschluss dieser Arbeitsphase gut eingespielt und hatten sich an den Unterricht ohne Zuhilfenahme von Notenmaterial gewöhnt.

Die nächste Arbeitsphase beinhaltete die praktische Einführung in die musikalische Improvisation. Es geht dabei um die spontane Variation kleiner melodischer Motive am Instrument, die im Kreis an den jeweils nächsten Spieler weitergegeben werden. Dieser nimmt das einfache melodische Motiv über das Hören auf, spielt es auf seinem Instrument und gibt eine variierte Form des ursprünglichen Motivs an den nächsten Spieler weiter, der dann ebenso verfährt. Damit den Schülern der praktische Einstieg in das Thema erleichtert wurde, habe ich die Improvisationsphase an das musikalische Material des zuvor erarbeiteten Spirituals angelehnt. Ebenfalls bei der Auswahl und Form der Begleitung habe ich mich an die Erarbeitungsweise der vorherigen Arbeitsphase orientiert. Am Anfang sollten die Schüler beim Spielen auf der leeren A-Saite ein gemeinsames Metrum finden. Anschließend habe ich die Schüler darum gebeten, dass einer von ihnen ein kleines Motiv aus der Melodie des zuvor erarbeiteten Liedes in die Runde hinein gibt, der nächste Spieler dieses Motiv aufgreift und wenn möglich leicht verändert an den nächsten weitergibt. Die Aufgabenstellung der spontanen Variation war den Schülern freigestellt. Jeder „Solist“ hatte für das Nachspielen und die Variation des melodischen Motivs jeweils einen Takt Zeit. Da ich darauf achtete, dass die jeweiligen Veränderungen der Motive nur gering ausfielen, kamen die Schüler mit der Aufgabenstellung gut zurecht. Zum Abschluss der Stunde regte ich eine gemeinsame Gruppenimprovisation über die Melodie des Kanons „Bruder Jakob“ an. Zuerst spielte ich das Thema vor und gab anschließend die ersten vier Töne der Melodie in den Kreis, welche vom nächsten Spieler aufgenommen wurden.

Da die Schüler mit der Melodie vertraut waren, konnten sofort die Melodieausschnitte der nächsten Takte in die Runde gegeben werden. Diese „musikalischen Bausteine“ sollten im weiteren Verlauf in freier Form neu miteinander kombiniert oder melodisch variiert werden. Die Möglichkeit zur Variation bestand ebenfalls für die Gestaltung der Begleitstimme. Diese bestand ursprünglich aus einer ostinaten Begleitung mit dem Tonmaterial der Quarte d – A. Sie durfte aber nach Belieben frei variiert oder durch neue musikalische Ideen ersetzt werden. So entstand aus der ursprünglichen Melodie des Liedes „Bruder Jakob“ ein neues musikalisches Gebilde.

Wie an den Äußerungen der Probanden aus der sich anschließenden lebhaften ersten Gruppendiskussion zu erkennen ist, waren sie mit dem Ablauf des Unterrichts und der methodisch-didaktischen Aufarbeitung der Unterrichtsinhalte zufrieden. Die Arbeit aus den Einzelstunden fand im Gruppenunterricht eine sinnvolle Fortsetzung, weil die Probanden ihre Erfahrungen aus dem Einzelunterricht in den Gruppenunterricht einbringen und festigen konnten. Dies bestätigte sich in der positiven Reaktion der Probanden in Hinblick auf die gemeinsam ausgeführten Qi Gong Übungen, aber auch auf die Improvisationsübungen in der Gruppe. Ich möchte an dieser Stelle sehr kurz einige prägnante Äußerungen der Probanden aus der ersten Gruppendiskussion zu einzelnen Unterrichtsthemen vorstellen. Die erste Äußerung betrifft die gemeinsam ausgeführte Qi Gong Lektion am Beginn der Stunde. Dazu führt Proband B aus:

"... Das stimmt gut ein und besinnt einen so auf den Moment, gerade diese Atemübungen, dass man total bei sich ist und ich finde, das hilft, wenn man die Augen zumacht." <sup>706</sup>

Ähnlich positiv äußert sich Proband B zu seinen Wahrnehmungen in Bezug auf die Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln:

"... Genauso die Handmassage mit den Qi-Gong-Kugeln. Also das ist so was, dass man einfach die ganze Handmuskulatur und die Sehnen-scheiden, dass wenn man das alles schmiert und beweglicher macht, dann setzt man sich auch frischer ans Instrument. Dann klappt es direkt wirklich besser, finde ich." <sup>707</sup>

---

<sup>706</sup> Zitat von Proband B aus der kommentierten Transkription der 1. Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

<sup>707</sup> Zitat von Proband B aus der kommentierten Transkription der 1. Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

Probandin A berichtet in der Gruppendiskussion wie sich die Qi Gong Lektion auf ihre innere Haltung beim anschließenden Instrumentalunterricht ausgewirkt hat. Sie empfand es als wohltuend, dass durch die vorbereiteten Qi Gong Übungen Spannungen abgebaut wurden. In ihrer subjektiven Wahrnehmung zieht sie außerdem eine Verbindung zwischen dem Abbau von Spannungen und dem Musizieren. Dabei stellte sie fest, dass im weiteren Verlauf des Unterrichts und beim Musizieren ohne Noten weder Stress noch unangenehme Gefühle bei ihr entstanden.

"... mit der Spannung oder so, mit der man angekommen ist,... dass man die erstmal rauslässt und man sagt: Okay ich bin jetzt hier, jetzt kommt was anderes. Ich stimm' mich jetzt darauf ein und nicht sofort loslegt, sondern sonst überträgt sich, glaube ich, auch die Spannung auf das Instrument... Dann bin ich ganz froh,... wenn in der Gruppe erstmal was passiert, was mit dem Instrument gar nichts zu tun hat... Ich könnte ja jetzt echt eher was damit anfangen, wenn ich da jetzt Noten stehen hätte und sage: Das ist jetzt irgendein Stück, kann ich das irgendwie noch vom Blatt lesen? Lesen erstmal, spielen ist noch was anderes, aber lesen. Dann würde ich mich erstmal wohler damit fühlen, als wenn ich irgendetwas nach dem Gehör machen sollte.... Das fand ich jetzt angenehm. Fand ich jetzt nicht stressig oder so." <sup>708</sup>

Ebenfalls die Thematik der Reflexion wird in der Gruppendiskussion umfangreich diskutiert.<sup>709</sup> Probandin A stellt dabei eine Verbindung zu ihren subjektiven Erfahrungen her, die sie mit Unterrichtssituationen in ihrem Alltag gemacht hat, bei denen die Reflexion meistens zu kurz kam oder gar nicht stattfand. In ihren Äußerungen wird deutlich, dass ihr die Möglichkeit zur Reflexion im Rahmen des Unterrichtsversuchs sehr wichtig ist. Die Reflexion stellt für sie einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts dar, durch den die Möglichkeit eröffnet wird, Erfahrungen zu vertiefen und in Kontakt mit den Unterrichtsinhalten und den am Unterrichtsprozess beteiligten Menschen zu bleiben.

"Das ist jetzt auch noch etwas, um die Reihenfolge sozusagen weiter fortzusetzen, dass man also von den Körperübungen und dann dem Instrument spricht, die Reflexion ja auch oft zu kurz kommt. Auch

---

<sup>708</sup> Zitat von Probandin A aus der kommentierten Transkription der 1. Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

<sup>709</sup> 1. Gruppendiskussion vom 24.9.2005.

für sich persönlich, wenn man Unterricht hatte... sich diese Zeit auch zu nehmen, das kommt auch oft zu kurz und zwar alleine, dann aber auch mit dem Lehrer zusammen, weil der ganz andere Aspekte noch mal von außen sieht." <sup>710</sup>

Abschließend möchte ich noch ein Zitat von Probandin D zum Thema der Improvisation anführen, in dem sie sehr offen und differenziert ihre Wahrnehmungen und Gefühle schildert, die sich in ihr während des improvisatorischen Musizierens abspielten. In dieser Äußerung wird deutlich, dass Probandin D wie auch die übrigen Probanden in den Gruppendiskussionen über ihre Gefühle und tieferen Wahrnehmungen offen und ehrlich berichteten.

"Ich hab das so gesehen, weil ich das ja überhaupt nicht gewöhnt bin, zunächst einmal als eine Herausforderung, auch wenn es noch so einfach ist! Man traut sich nicht ... Aber ich habe dann gesehen, mit zunehmendem Spiel usw., hat es immer mehr Spaß gemacht... Man hat sich regelrecht befreit und hat dann angefangen, wenn es auch mal falsch geklungen hat, was soll's! Aber es war eine wunderbare Erfahrung, fand ich! Also diese Art der Improvisation." <sup>711</sup>

#### 6.1.2.3. Die 2. Gruppenunterrichtsstunde aus der Einstiegsphase vom 1.10.2005

Die zweite Gruppenunterrichtsstunde folgt in ihrem Aufbau weitgehend der ersten Gruppenunterrichtsstunde. Allerdings gibt es im Aufbau eine Änderung beim Übergang von der Praxis der Qi Gong Übungen zum Instrumentalunterricht durch die Einbeziehung einer musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektion (Mkwl.). Dadurch werden die beiden Hauptunterrichtsphasen, die die Körperwahrnehmungspraxis und den Gitarrenunterricht in der Gruppe betreffen, um ein verbindendes Element im Ablauf der Unterrichtsstunde erweitert. Diese speziellen musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.) und instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektionen (Ikwl.) habe ich ebenfalls in den Unterrichtsstunden der Hauptphase regelmäßig durchgeführt. Der nun folgende Ablauf

---

<sup>710</sup> Zitat von Probandin A aus der kommentierten Transkription der 1. Gruppendiskussion 1 vom 24.9.2005.

<sup>711</sup> Zitat von Probandin D aus der kommentierten Transkription der 1. Gruppendiskussion 1 vom 24.9.2005.

stellt somit, von vereinzelt Ausnahmen abgesehen, ein Modell für die Unterrichtsstunden der Hauptphase dar.

Aufbau der 2. Gruppenunterrichtsstunde vom 1.10.2005

Teilnehmer: Die Probanden A, B und D. (Proband C fehlt entschuldigt aus privaten Gründen.)

Themen der Unterrichtsstunde: Fortsetzung der Arbeit: Qi Gong und musikalische Improvisation. Einführung der musizievorbereitenden Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.).

1. Körperarbeit bzw. Körperwahrnehmungspraxis (Dauer circa 30 Minuten)

- Aufwärmung durch Aktivierung des Kreislaufes.
  - Schnelles Gehen im Freien.
- Kurze Einführung in die „Acht Seidenübungen“ aus dem Qi Gong und Einnahme der Ausgangsstellung.
- Zentrierung von Körper und Geist und Sensibilisierung der Bewegungswahrnehmung durch die Ausführung der Qi Gong Seidenübungen.
  - Praxis der Qi Gong Seidenübungen 1 bis 4.<sup>712</sup>
- Musizievorbereitende Körperwahrnehmungslektion (Mkwl.).
  - Langsames Kreisen des Oberkörpers im Sitzen.<sup>713</sup>
  - Erneute Ausführung der Kreisbewegung mit „vokaler Begleitung“. Gestaltung eines dynamischen Verlaufs: Crescendo/Decrescendo.

2. Gitarrenunterricht in der Gruppe. (Dauer circa 30 Minuten)

Thema: Bewegung und Improvisation in der Gruppe

- Fortsetzung der Körperwahrnehmungslektion (Mkwl.) mit Einbeziehung des Instruments.

---

<sup>712</sup> Ein Skript mit den Skizzen der einzelnen Bewegungsabläufe der acht Seidenübungen ist dem Anhang dieser Arbeit zu entnehmen.

<sup>713</sup> Dabei werden langsame Kreisbewegungen mit dem gesamten Oberkörper im Sitzen auf dem Stuhl ausgeführt. Vergleiche hierzu auch weiter unten die nähere Beschreibung der Körperwahrnehmungslektion in der Zusammenfassung dieser Unterrichtsstunde.

- Erneute Ausführung der Kreisbewegung mit instrumentaler Begleitung. Gestaltung eines dynamischen Verlaufs: Crescendo/Decrescendo.
- Musikalische Gestaltung unter Einbeziehung von Bewegung.
  - Transposition der Melodie des Kinderliedes „Bruder Jakob“ durch abschnittsweises Vor- und Nachspielen nach A-moll.
  - Spielen des ganzen Liedes mit ostinater Begleitung mit Einbeziehung der unterstützenden Kreisbewegung und Gestaltung der Dynamik: Laut/leise, Crescendo/Decrescendo
- Fortsetzung der improvisatorischen Arbeit in der Gruppe.
  - Gemeinsame Gruppenimprovisation unter Einbeziehung von Motiven aus der Melodie des Kanons Bruder Jakob in A-moll. Berücksichtigung der dynamischen Gestaltung.

#### 6.1.2.4. Zusammenfassung und Auswertung der 2. Gruppenunterrichtsstunde vom 1.10.2005

Die Unterrichtsstunde wurde nach dem obigen Ablaufplan mit Erfolg durchgeführt. Die Probanden konnten sich gut auf die neu eingeführten musizier vorbereitenden Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.) einlassen. Die Idee für den Entwurf und die Einbeziehung dieser, direkt auf das Instrument bzw. auf die Musik bezogenen, Körperwahrnehmungslektionen in den Unterricht hatte ich unter anderem aufgrund der Äußerungen der Probanden C und D in den Interviews. Wie bereits weiter oben bei der Vorstellung ihrer Einzelunterrichtsstunden erläutert, war für sie zunächst der konkrete Zusammenhang zwischen der Durchführung von Körperwahrnehmungslektionen und einer eventuellen Auswirkung auf ihre Wahrnehmungen beim Instrumentalspiel nicht nachvollziehbar. Im Verlauf der Interviews revidierten sie diese Meinung zum Teil wieder. Ich hatte mir daraufhin ihr Feedback zum Anlass genommen, Bewegungs- bzw. Körperwahrnehmungslektionen einzuführen, die in direktem Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel bzw. zur Musik stehen, indem z.B. das Instrument in die betreffende Lektion miteinbezogen wird. Ich habe in diesem Sinne zwei verschiedene Arten von Körperwahrnehmungslektionen eingeführt, die zwar miteinander zusammenhängen, aber dennoch schwerpunktmäßig zu unterscheiden sind. Zum einen sind sie als instrumentenbezogene Körper-

wahrnehmungslektionen schwerpunktmäßig auf die Spielbewegungen am Instrument bezogen. Als musizier vorbereitende Körperwahrnehmungslektionen (Mkwl.) stehen sie auf der anderen Seite mit möglichen Ausdrucksbewegungen zur Musik (siehe unten) in Verbindung. Ich habe damit folgende Unterrichtsziele<sup>714</sup> verbunden:

- Die Sensibilisierung für die Qualität von Spielbewegungen am Instrument mit den instrumentenbezogenen Körperwahrnehmungslektionen (Ikwl.)
- Die Sensibilisierung für die Qualität von Ausdrucks- und Körperbewegungen (Mkwl.), die in Zusammenhang mit der musikalischen Interpretation und der Entfaltung des musikalischen Gehalts eines Musikstücks durch den Interpreten stehen.

Ich möchte an dieser Stelle kurz den Ablauf dieser Unterrichtsphase mit der praktischen Einführung der Mkwl. erläutern. Im Anschluss an die Praxis der Qi Gong Seidenübungen waren die Schüler für die weitere Körper- und Bewegungsarbeit sensibilisiert. Die sich daran anschließende musizier vorbereitende Körperwahrnehmungslektion fand im Sitzen statt.

Die Schüler nahmen dafür in einer aufrechten Haltung etwas weiter vorne auf den Stühlen Platz. Die Ausgangsposition wurde wie folgt von mir beschrieben: Die Oberschenkel und Beine sollten parallel zueinanderstehen. Die Knie sollten etwa hüftbreit auseinander sein und die Fersen sich unterhalb der Knie befinden. Die Füße sollten guten Bodenkontakt haben. Aus dieser Grundposition heraus habe ich die Schüler gebeten, mit dem gesamten Oberkörper in eine Kreisbewegung zu kommen. Beim Kreisen sollte deutlich die wechselnde Belastung der Sitzbeinhöcker wahrgenommen werden. Kopf und Wirbelsäule sollten als Verlängerung nach unten in Form eines Pendels vorgestellt werden, dessen Schwerpunkt unter der Sitzfläche des Stuhls liegt. Der Bewegungsansatz sollte in der Vorstellung möglichst weit unten liegen und der Atem dabei möglichst gleichmäßig und ruhig fließen. Die Kreisbewegungen wurden von den Schülern in verschiedenen Bewegungsrichtungen und -größen durchgeführt.

Danach habe ich die Schüler darum gebeten, beim erneuten Ausführen der Kreisbewegung den Ton g auf der Silbe „Düh“ mehrmals zu singen und darauf zu achten, wie sich das Ausführen der Kreisbewegung auf das Singen

---

<sup>714</sup> Diese Unterrichtsziele sind als längerfristige Unterrichtsziele anzusehen, obwohl sich die durch die Lektionen ausgelösten Veränderungen in der Wahrnehmung beim Musizieren zum Teil aus Sicht der Probanden auch kurzfristig bemerkbar machen.

des Tons auswirkt. Eine weitere Frage war: In welcher Phase der Kreisbewegung fällt es z.B. leichter, den Ton anzusetzen? Die Schüler kamen dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Im Anschluss daran sollten die Schüler bei der Kreisbewegung eine kleine melodische Phrase<sup>715</sup> in einer Auf- und Abwärtsfolge singen. In einer weiteren Aufgabenstellung gestalteten die Schüler diese Phrase als dynamischen Verlauf mit einem Crescendo bzw. Decrescendo. Dieser dynamische Verlauf sollte mit der Kreisbewegung koordiniert werden. Außerdem sollte beobachtet werden, in welcher Phase der Kreisbewegung es leichter ist, das Crescendo bzw. das Decrescendo zu singen. Auch hier kamen die Schüler bei ihren Versuchen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Von der Tendenz her bevorzugten sie die Variante, bei der das Crescendo beim Singen mit dem Verlauf der Kreisbewegung nach vorne kombiniert wurde.

In der nächsten Unterrichtsphase führten die Schüler die oben genannten Aufgabenstellungen in derselben Reihenfolge mit dem Instrument durch: Zuerst probierten sie die Kreisbewegungen mit dem Instrument, jedoch ohne dabei zu spielen. Danach übertrugen sie die kleine melodische Phrase auf die Gitarre. Im Anschluss hieran sollten sie die melodische Phrase gleichzeitig beim Ausführen der Kreisbewegung mit einem Crescendo/Decrescendo gestalten.

Im Verlauf der instrumentalen Gestaltung dieser melodischen Phrase kamen die Schüler über die Bewegungen auf eine neue Weise mit ihrem Instrument in Kontakt. Diese Unterrichtsphase war von lebhaftem Interaktionsverhalten der Schüler geprägt. Ich ließ den Schülern einen großen Freiraum, damit sie verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes der Kreisbewegungen in Verbindung mit dem Instrumentalspiel ausprobieren konnten.

Im Mittelpunkt des nächsten Unterrichtsabschnitts stand der praktische Versuch, die Kreisbewegung in die Gestaltung eines kleinen Musikstücks einzubeziehen. Ich hatte dafür die bereits in der vorherigen Unterrichtsstunde erarbeitete Melodie des Kanons „Bruder Jakob“ ausgesucht. Diese wurde von den Schülern am Instrument zuerst nach A-Moll transponiert. Die methodische Vorgehensweise bei der Erarbeitung entsprach der aus der letzten Unterrichtsstunde. Nach der Erarbeitungsphase hatte jeder Schüler die Gelegenheit, einmal den ganzen Kanon vorzuspielen, während der Rest der Schülergruppe den Solisten dabei begleitete. Ich machte den Schülern dabei den Vorschlag, die Kreisbewegung bei der Interpretation bzw. bei der dynamischen Gestaltung der kleinen Melodie mit einzubeziehen. Dieser Vorschlag wurde von ihnen in unterschiedlichen Varianten umgesetzt. Ich

---

<sup>715</sup> Die Tonfolge bestand aus den nebeneinander liegenden aufsteigenden Tönen: g, a, h und d<sup>1</sup> bzw. der darüber liegenden Oktavlagelage.



hatte beim Zuhören das Gefühl, dass die musikalische Gestaltung bzw. die Interpretation der Melodie und die Begleitung sehr intensiv und ausdrucksstark waren.

In der weiteren Arbeit ging es darum, den Kanon in der Gruppe auch mit den entsprechenden kanonischen Einsätzen zu spielen und die dynamische Gestaltung so anzulegen, dass die ersten Einsätze der jeweiligen Spieler deutlich zu hören sind. Außerdem sollte, so weit wie möglich, die Phrasierung des zuerst einsetzenden Spielers übernommen werden. Nach dem gemeinsamen Vortrag dieses Kanons sollten die Schüler zum Abschluss der Stunde improvisatorisch mit dem vorgegebenen musikalischen Material umgehen. Ausgangspunkt für die Improvisation war das melodische bzw. harmonische Material des Kanons. Ich bat zuvor die Schüler während der Durchführung der Improvisation darauf zu achten, dass die dynamische Gestaltung und die Bewegung beim Musizieren bewusst wahrgenommen werden sollten. Ich wies daraufhin, dass über die Körperbewegungen beim Musizieren den Mitspielern Signale für musikalische Einsätze oder für mögliche Veränderungen bei der musikalischen Gestaltung gegeben werden könnten. Die abschließende Gruppenimprovisation gelang meines Erachtens in Bezug auf die vorgegebenen Gestaltungsaufgaben ebenfalls gut und die Schüler hatten in dieser Unterrichtsstunde miteinander eine Zeit intensiven und genussvollen Musizierens.

Zum Abschluss der Kurzvorstellung von Gruppenunterrichtsstunde 2 möchte ich im Folgenden noch einige Zitate der Probanden zum Unterricht anführen, die diese in der abschließenden Gruppendiskussion äußerten.

Als Erstes gebe ich hier einen kleinen Gesprächsausschnitt mit den Probanden A und B wieder, in dem sie sich über ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen zum Thema der Bewegung beim instrumentalen und vokalen Musizieren unterhalten.

Proband B: "Das ist, glaube ich auch eine Frage, wie der Gitarrenlehrer dann selber spielt, ob er sich selber beim Spielen bewegt oder nicht. Also das macht, glaube ich, auch viel aus, ob man den Schülern das schon vormacht, wie das so sein kann. Was dann natürlich noch fraglich wäre, ist: Verbessert sich dadurch auch die musikalische Qualität? Zum einen, man macht das natürlich für sich selbst, man hat ein besseres Spielgefühl dabei, wenn man sich vielleicht bewegt ..." <sup>716</sup>

---

<sup>716</sup> Zitat von Proband B aus der kommentierten Transkription der 2. Gruppendiskussion vom 1.10.2005.

Probandin A: "Ich glaube schon, dass sich die musikalische Qualität auch ändert, weil dieses Nichtbewegen,... ich habe das eigentlich auch gemacht im Gesang lange, ist ja eigentlich auch ein Nichtausdrücken von Emotionen, also statisch zu bleiben, was Neutrales zu bewahren eigentlich. Beim Gesang ist das ganz stark so, wenn ich da Emotionen rein gebe oder zulasse, verändert sich der Gesang völlig und ich denke, das ist beim Instrument nicht anders." <sup>717</sup>

Proband B, der als Gitarrist und Sänger schon vor seiner Teilnahme an dem Unterrichtsversuch Erfahrungen mit der Rolle von Bewegungen beim Musizieren gemacht hat, bringt diese auch immer wieder in die Gruppendiskussion mit ein. Probandin D hingegen bezeichnet im Dialog mit Proband B ihre Eindrücke in Bezug auf den Einsatz von Bewegungen beim Musizieren als völlig neu, weil sie bisher damit noch keine Erfahrungen gemacht hatte. Allerdings bewunderte sie nach eigenen Angaben schon immer besonders die Musiker, die sich beim Musizieren bewegen.

Proband B: "... Also ich finde das, mir hat das echt ein bisschen die Augen geöffnet, ich finde das eine sehr sinnvolle Sache. Eben erstmal auch den ganzen Körper wieder zu spüren und sich nur auf das Instrument zu konzentrieren finde ich dann schon fast ... zu kleinschrittig, ja zu isoliert irgendwie,... weil man das ja eigentlich mit dem ganzen Körper auch macht und Musik macht auch mehr Spaß, wenn man es mit dem ganzen Körper macht. Die Erfahrung habe ich auch schon gemacht. Wenn man mich da irgendwie in so ein Korsett quetschen würde und mir die Gitarre in die Hand geben würde und sagen würde: So, jetzt spiel das mal! Ich glaube, es wäre nur halb so gut, als könnte ich mich dabei bewegen." <sup>718</sup>

Probandin D: "Ja eben, die Möglichkeit z.B., was wir heute auch praktiziert haben, sich bei der Musik, beim Gitarrenspiel... auch zu bewegen. Also sozusagen mit der Melodie dann eben mitzugehen, sozusagen, dass der Körper dann in irgendeiner Form darauf reagiert, indem er sich z.B. zurücknimmt, wenn es leiser wird, also, wenn es lauter wird nach vorne sich bewegt..., wenn das Stück länger ist, vielleicht je nachdem auch so eine Kreisbewegung macht beim Crescendo..... Ich denke, das macht auch viel mehr Spaß dann eben auch. Also, ich habe es auch nicht gelernt, ich hab das ja auch jetzt erst so

---

<sup>717</sup> Zitat von Probandin A aus der kommentierten Transkription der 2. Gruppendiskussion vom 1.10.2005.

<sup>718</sup> Zitat von Proband B aus der kommentierten Transkription der 2. Gruppendiskussion vom 1.10.2005.

(zögernd)... Eben im Laufe der Zeit ist mir das überhaupt erst bewusst geworden, durch diese Übungen auch..., weil ich eben auch Probleme hatte, Gerüstscherzen und auch, das habe ich dir auch schon erzählt, dass ich immer Musiker bewundere oder dass ich also besonderen Spaß habe, Musikern zuzuhören, die auch, wenn es halt das Instrument zulässt, z.B. beim Cellisten und auch Gitarristen aber natürlich auch beim Pianisten, wenn... der Körper mitgeht." <sup>719</sup>

Abschließend möchte ich hier noch eine Äußerung von Probandin A zitieren, in der sie ihre differenzierte Einstellung zu ihren Erfahrungen, die sie bisher im Unterrichtsversuch gemacht hat, genauer darlegt. Es geht ihr um die Begründung ihrer Sichtweise, warum sie persönlich nach jeweils zwei Unterrichtseinheiten mit den Qi Gong bzw. Tai Chi Lektionen besser zurechtkommt als mit den Körperwahrnehmungslektionen nach Feldenkrais. Gleichzeitig spricht sie auch darüber, dass sich beide Arten der Körperwahrnehmungslehren ihrer Meinung nach sehr gut ergänzen, weil mit ihnen unterschiedliche Aspekte in der Körper- bzw. Selbstwahrnehmung angesprochen werden.

"Und das wollte ich gerade eigentlich noch gesagt haben mit Feldenkrais, dass man da schneller ist, als bei diesen Tai Chi Übungen, weil man ja ganz genau guckt in dem Moment. Man ist ja ganz genau darauf konzentriert, was passiert bei welcher Bewegung, viel stärker auch so innere Widerstände merkt. Also körperliche Widerstände und sich dann auch fragt, wenn man versucht, diese zu übergehen, also kann ich jetzt eine bestimmte Bewegung machen oder nicht - woran liegt das denn eigentlich? Sind das Widerstände jetzt, diese Bewegung zu machen, weil ich zu verspannt bin oder liegt das vielleicht daran, dass ich diesen Widerstand auch nicht aufheben möchte, weil das irgendwie mehr aus der Psyche kommt z.B.... und das hat man bei Qi Gong dafür nicht so und ich finde, das ergänzt sich gut... Aber ich meine so, von der Grundlage her, wie die Feldenkrais-Übungen und die Qi Gong Übungen auf mich gewirkt haben, da haben diese Qi Gong Übungen eher auf mich gewirkt so, dass ich schneller so ein „Zu-mir-finden“, so ein relativ unmittelbares „Zu-mir-finden“ habe, so ganzheitlich auch. Es wird mehr getragen eigentlich vom Atem als von der Bewegung, für mich jedenfalls zurzeit, so dass sich die Bewegung der Atmung anpasst. Und bei der

---

<sup>719</sup> Zitat von Probandin D aus der kommentierten Transkription der 2. Gruppendiskussion vom 1.10.2005.

Feldenkrais Übung eigentlich nicht so ein unmittelbares dieses „Beisich-sein“,... aber dieses ganzheitliche „Bei-mir-sein“, das finde ich leichter bei diesen Qi Gong Übungen zu erreichen, jedenfalls nach zweimal gemacht haben,... als bei diesen Feldenkrais Übungen, weil die einfach von der Anlage für mich zwei unterschiedliche Dinge ansprechen und ich finde beide wichtig. Also auch, wenn du jetzt zum Beispiel so ein Projekt weitermachen würdest,... fände ich, wäre das wie zwei Seiten von einer Sache, die gut Hand in Hand gehen können und, die glaube ich, wirklich gut diese Idee von Jacoby auch umsetzen können." <sup>720</sup>

Mit dieser Äußerung von wird Probandin A selbstverständlich eine Einzelmeinung wiedergegeben, die sich in den Äußerungen der anderen Probanden nicht so differenziert widerspiegelt. Meiner Meinung nach wird aber in ihrer Äußerung deutlich, dass die Körperwahrnehmungslehren bei ihr ein Prozess der differenzierten Wahrnehmung ausgelöst haben, der sie auch zum Nachdenken über die Wirkungen in Zusammenhang mit den im Unterricht angestrebten Zielen angeregt hat. Dadurch dass sie in der Gruppendiskussion ihre Gedanken äußert und zur Diskussion stellt, werden die anderen Probanden weiter für dieses Thema sensibilisiert und können im Nachhinein eventuell ihre Sichtweise vervollständigen. Deshalb kann man zum Zeitpunkt des Abschlusses der Einstiegsphase davon ausgehen, dass wichtige und richtige Weichenstellungen in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts erfolgt sind, die auch in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs ihre Fortsetzung finden sollten.

### **6.1.3. Ein Überblick über den Unterricht aus der Hauptphase des Unterrichtsversuchs**

Da in den vorangegangenen Kapiteln schon ausführliche Beispiele für die Unterrichtspraxis dargestellt worden sind, werde ich den Unterricht aus der Hauptphase in einer Synopse tabellarisch darstellen. Dabei habe ich den Einzelunterricht von Probandin A exemplarisch für die durchgehende Darstellung ausgewählt, weil sich im Verlauf der Unterrichtsreihe sehr schön nachvollziehen lässt, wie ich mit den Schülern an den drei großen musikalischen Projekten gearbeitet habe, die im parallel verlaufenden Gruppenunterricht musikalisch zusammengeführt wurden. In Bezug auf die Praxis der

---

<sup>720</sup> Zitat von Probandin A aus der kommentierten Transkription der 2. Gruppendiskussion vom 1.10.2005.

Körperwahrnehmungslehren ergibt sich bei ihrem Unterricht allerdings eine Besonderheit, weil sie sich zu Beginn der Hauptphase der Untersuchung dafür entschieden hatte, in ihren Einzelunterrichtsstunden vorrangig die Qi Gong Seidenübungen oder Tai Chi Chuan in den Körperwahrnehmungslektionen schwerpunktmäßig durchzuführen. Die übrigen Probanden hatten sich stattdessen für die entsprechenden Körperwahrnehmungslehren nach Feldenkrais oder Hanna/Baer entschieden. Übereinstimmungen bei allen Probanden in Bezug auf die Körperwahrnehmungslektionen ergeben sich bei der Arbeit mit den Qi-Gong-Kugeln und bei den weiter oben schon dargestellten verbindenden Körperwahrnehmungslektionen. Diese sind in der Synopse unter der Rubrik der Unterrichtsinhalte aufgeführt und mit den Abkürzungen Mkwl. (musizievorbereitende Körperwahrnehmungslektionen) und Ikwl. (instrumentenbezogene Körperwahrnehmungslektionen) bezeichnet.

Den Einzelunterricht aus der Hauptphase der Probanden B, C und D werde ich in Auszügen vorstellen. Dabei bin ich so vorgegangen, dass ich die aufeinander folgenden Unterrichtsstunden ausgewählt habe, an denen sich exemplarisch für den Gesamtverlauf jeweils individuelle Besonderheiten im Unterricht erkennen lassen. Diese ergeben sich dadurch, dass die Probanden z.B. unterschiedliche Fertigkeiten in Hinblick auf das Instrumentalspiel mit in den Unterrichtsversuch brachten oder in der Reflexion zum Unterricht Kritik an bestimmten Inhalten übten, auf die ich bei der Planung der folgenden Unterrichtsstunden Rücksicht genommen habe.

In der Synopse sind unter anderem das jeweilige Unterrichtsthema, die Unterrichtsziele und Unterrichtsinhalte aufgeführt. Eine Rubrik mit der genauen Angabe der Hausaufgaben habe ich nicht angefügt, weil in der Regel die in der jeweiligen Unterrichtsstunde durchgenommenen Unterrichtsinhalte etc. zuhause von den Schülern noch einmal nachgearbeitet werden sollten. Die Schüler bekamen zur Hilfestellung für das häusliche Üben von mir das nach den Vorstellungen von Heinrich Jacoby entsprechend vorbereitete Notenmaterial<sup>721</sup> zur Verfügung gestellt. Dieses sollte jedoch beim häuslichen Üben auch nur als Brücke bzw. Hilfestellung für das vom Hören geleitete Musizieren dienen. Die Schüler sollten sich zuhause auf die musikalischen Eindrücke verlassen, die ihnen aus der Unterrichtsstunde im Gedächtnis waren. Ähnliches galt für die freiwillige Nachbearbeitung der entsprechenden Körperwahrnehmungslektionen. Diese lagen den Schülern ebenfalls in schriftlicher Form vor. Meines Erachtens gelingt der Nachvollzug der Körperwahrnehmungslektionen zuhause ebenfalls leichter, wenn

---

<sup>721</sup> Dieses Material enthält keine Taktangaben, Taktstriche und Fingersätze.

man die Bewegungsabläufe bereits aus dem Gedächtnis gut kennt und sie deshalb ohne die Aufzeichnungen wiederholen kann.

Nach der Darstellung der Einzelunterrichtsstunden der Hauptphase erfolgt ebenfalls in Auszügen die Darstellung ausgewählter Gruppenunterrichtsstunden. Das Kriterium für die Auswahl der vorgestellten Gruppenunterrichtsstunden bildet die Anzahl der teilnehmenden Schüler. Da zum Beispiel häufig Schüler erkrankt waren oder aus beruflichen Gründen nicht an den Gruppenunterrichtsstunden teilnehmen konnten, ergab sich oft die Situation, dass im Gruppenunterricht nur zwei Probanden anwesend waren. Der Unterricht in einer „Zweiergruppe“ stellt meiner Meinung nach keine typische Gruppenunterrichtssituation da, weil zum einen die Kommunikationsstruktur eine besondere ist und keine weitere Unterteilung in Untergruppen möglich ist. Ich habe deshalb die Gruppenunterrichtsstunden für die Vorstellung der Hauptphase ausgesucht, in deren mindestens drei oder vier Schüler anwesend waren.

Im Anschluss an die Darstellung der Unterrichtsübersicht erfolgt eine Kurzvorstellung der Probanden, wie ich sie in der Hauptphase des Unterrichtsversuchs erlebt habe und welche Entwicklung sie aus meiner Sicht erfahren haben.

#### 6.1.3.1. Unterrichtsorte und Terminplan der Hauptuntersuchung

Der Einzelunterricht bzw. Gruppenunterricht fand an den folgenden Unterrichtsorten statt:

- Die Probanden A und B wurden von mir in meinen privaten Unterrichtsraum und in Räumen der Universität Duisburg/Essen unterrichtet.
- Die Probanden C und D wurden von mir in den Unterrichtsräumen der Max Reger Musikschule in Hagen unterrichtet.
- Der Gruppenunterricht fand im Gruppenraum des neuen Gemeindehauses der ev.-luth. Kirchengemeinde in Alt-Wetter statt.

Auf der nächsten Seite folgt der Terminplan der Hauptuntersuchung.

Der Terminplan der Hauptuntersuchung

	November 2005	Dezember 2005	Januar 2006	Februar 2006
Gruppenstunden jeweils um 11:00.	19.11.	3.12.	7.1.	11.2. (1. Termin der Schlussphase)
	26.11. (Termin ist aufgrund ungünstiger Witterung ausgefallen)	10.12.	14.1.	18.2.
		17.12.	28.1.	25.2.
				4.3. (2. Ter- min der Schlussphase)
Einzelunterricht Probandin A Termin jeweils um 15:00.	18.11.	5.12.	9.1.	6.2.
	21.11.	12.12.	16.1.	13.2.
	26.11.		23.1. (nur Reflexion, der ge- plante Un- terricht findet am 28.1. statt)	
	28.11.			
			30.1.	
Einzelunterricht Proband B Termin jeweils um 17:30.	18.11.	9.12.	13.1.	10.2.
	21.11. (Schüler er- krankt, Termin ist ausgefallen)	16.12.	16.1.	28.2.
	25.11.		23.1.	7.3.
			27.1.	
Einzelunterricht Proband C Termin jeweils um 17:00.	16.11.	7.12.	11.1.	1.2.
	23.11.	14.12.	18.1.	8.2.
	30.11.	21.12.	28.1.	25.2.
Einzelunterricht Probandin D Termin jeweils um 18:45.	17.11.	1.12.	12.1.	1.2.
	24.11.	8.12.	19.1.	8.2.
		15.12.	26.1.	15.2.
		22.12.		

6.1.3.2. Synopse des Einzelunterrichts aus der Hauptphase von Probandin A							
		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunter- richt	(Kwl.)	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
18.11.	Tai Chi Chuan / Qi Gong und vom Hören geleitetes Musizieren.	Einführung des Tai Chi Chuan. Fortsetzung der Arbeit mit den Qi Gong Seidenübungen.	Spielen von Melodie und Akkordbegleitung vom Hören geleitet.	Tai Chi Grundstellungen. Qi Gong Seidenübungen Nr. 1-4.			Vom Hören geleitete Erarbeitung der Melodie & der Akkordbegleitung des Liedes: „Norwegian Wood“ von den Beatles. (G-Dur)
21.11.	Siehe 18.11.	Kennenlernen der verschiedenen Tai Chi Chuan Stellungen. Fortsetzung der Arbeit an den Qi Gong Seidenübungen.	Einführung in das zweistimmige Spiel auf der Gitarre, vom Hören geleitet.	Vorstellen und Üben der unterschiedlichen Tai Chi Chuan Stellungen. Qi Gong Seidenübungen Nr. 1, 3, 5 und 8.			Spielen der Melodie des Liedes „Norwegian Wood“ mit ostinater Begleitung der leeren G-Saite. Vom Hören geleitete Erarbeitung verschiedener Rhythmusmuster bei der Akkordbegleitung.
26.11.	Körperwahrnehmung und Einführung in das „Blues-Projekt“.	Fortsetzung der Körperarbeit mit dem Tai Chi Chuan und den Seidenübungen aus dem Qi Gong.	Kennenlernen der Bluesform (Standard 12 Takt-Blues) & einer einfachen Blues-Begleitung des „Backwater-Blues“.	Aufwärmübungen aus dem Tai Chi Chuan. Qi Gong Seidenübungen 1-8.			Vom Hören geleitetes Singen und Spielen der Melodie des Blues in A-Dur. Praktische Erarbeitung einer einfachen Begleitung (Grundton und Quinte) zur Bluesform.



Probandin A		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahr- nehmung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
28.11.	Körperwahr- nehmung und Einführung in die Bluesim- provisation.	Aufwärmen mit Tai Chi Chuan. Vertiefung der Qi Gong Seiden- übungen. Verfei- nerung der Tast- wahrnehmung mit den Fingern	Kennenlernen der A- Moll Pentatonik in der 1. Lage. Einführung Blues-Improvisation mit dem Bottleneck. <sup>722</sup> Melo- die, Begleitung und Rhythmus des Back- water Blues (A-Dur).	Siehe: 21.11.	„Kreisbe- wegung.“ (Vergleiche Vorstellung der Grup- penstunde 2 aus der Ein- stiegsphase. )	Tastübun- gen mit Daumen (re.) und Fingern (li.) am Instru- ment.	Vom Hören geleitete Er- arbeitung der A-Moll Pentatonik Tonleiter in der 1. Lage. Improvi- sationsübungen mit dem Bottleneck über den Grundtönen der Blues- form. Spielen von Melo- die und Begleitung.
5.12.	Körperwahr- nehmung und Blues- Begleitung.	Sicherung der Tai Chi Stellun- gen. Intensives Üben der Qi Gong Seiden- übung Nr. 3. Transfer ganz- körperlicher Be- wegung („Schaukeln“) auf Bewegungen am Instrument.	Verfeinerung der An- schlagsqualität der re. Hand. Kennenlernen neuer erweiterter Blues-Begleitung (Backwater-Blues). Entwicklung der Blues-Skala aus der A-Moll Pentatonik. <sup>723</sup>	Tai Chi Stellungen, wie z.B. die Drachestellu- ng. Qi Gong Seiden- übung Nr. 3. (Vergl. hierzu das Kapitel 2.2.6.)	„Schaukel- bewegung“ im Stehen und Sitzen (1. Teil der 12. Lektion nach S. Baer), auch mit Instru- ment.	Transfer der Schaukel- bewegung auf die Fin- ger 1, 3 & 1, 4 <sup>724</sup> der li. Hand. (Ent- spricht dem Fingersatz der Tonlei- ter.)	Vom Hören geleitete Anschlagsübungen: Auf welche Weise muss ich anschlagen, damit sich der Ton im ganzen Raum ausbreitet? Erar- beitung neuer Begleit- muster für den Blues. Kleine Improvisations- versuche mit der Blues- Skala.

<sup>722</sup> Der „Bottleneck“, vom Ursprung her ein entsprechend präparierter Flaschenhals, ist ein Glasröhrchen, welches beim Spielen über einen Finger der linken Hand gesteckt wird. Mit dieser Spielhilfe können auf der Gitarre glissandoartige Töne erzeugt werden.

<sup>723</sup> Der Begriff der „Moll Pentatonik“ hat sich im Bereich der populären Musik z.B. bei der Blues-Stilistik für pentatonische Skalen mit der Intervallstruktur -3; +2, +2, -3, +2 durchgesetzt. Auf dem Ton a aufbauend sind das die Töne: c, d, e, g, a`.

<sup>724</sup> Die Fingersatz Bezeichnungen der linken Hand für Gitarristen entsprechen Zeigefinger 1, Mittelfinger 2, Ringfinger 3, kleiner Finger 4.

Probandin A		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahr- nehmung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
12.12.	Körperwahrnehmung mit Qi Gong Kugeln und Einführung in das „Choro-Projekt“ (brasilianische Folklore).	Sensibilisierung der Handmotorik durch die Arbeit mit Qi Gong Kugeln. Kennenlernen ganzkörperlicher Übungen mit den Kugeln.	Praktische Einführung in die Brasilianische Folklore am Beispiel des Anfangs vom Choro Nr. 4 <sup>725</sup> ; Singen der Melodie und Erarbeitung einer möglichen Begleitung. Improvisation mit der Blues-Skala.	Fühlen, Tasten und Hören der Kugeln mit geschlossenen Augen. Kreisen von ein und zwei Kugeln in der Hand. Bewegungen der Arme und Hände mit den Kugeln in vier Richtungen.			Singen und Begleiten der ersten 8 Takte des Choros Nr. 4. Erarbeitung unterschiedlich rhythmisierter Begleitmuster. Arbeit mit der Blues Skala. Singen, mentale Ausführung und spielen. Dann Improvisation von kleinen Motiven, die zuvor gesungen wurden. Anwendung in Backwater Blues.
9.1.	Tai Chi Chuan und Fortsetzung der Arbeit am „Choro-Projekt“.	Kennenlernen und Ausführen der ersten Sequenz der Tai Chi Chuan Form. Sensibilisierung der Finger- und Handmotorik durch Lektion 17 von S. Baer.	Vom Hören geleitete Erarbeitung der Melodie des Choros Nr. 4 am Instrument. Erarbeitung eines günstigen Fingersatzes. Bewusstes Hören von Ganz- und Halbschluss in der Begleitung.	Erarbeitung der ersten Sequenz aus der Tai Chi Form. Koordination von Bewegungen und Atmung.	Ikwl.: Ausführung der 17. Lektion: Spielarm / Finger. Transfer der Schaukelbewegung des Arms und ausgewählter Fingerbewegungen (z.B. Wechsel zwischen 1&3 Finger) auf die Gitarre.		Spielen kleiner musikalischer Motive (siehe Ikwl.). Spielen der ersten 16 Takte der Melodie des Choros. Vom Hören geleitete Erarbeitung eines Fingersatzes. Bewusstes Hören der Harmonien des 1. Teils mit Ganz- und Halbschluss.

<sup>725</sup> Choro Nr. 4 von Ahmed El-Salamouny (2001). Erschienen bei: Accoustic Music Records/Sordino Musikverlag, Osnabrück 2001.

Probandin A		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkw.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
16.1.	Tai Chi Chuan und Fortsetzung der Arbeit am „Choro-Projekt“.	Aufwärmübungen für die Vorbereitung zum Tai Chi. Kennenlernen der 2. Sequenz der Tai Chi Chuan Form. Festigung der 1 Sequenz. Wahrnehmung und Entspannung der Hände beim Ausführen der 1. Sequenz. Anpassen der Griese-Gitarrenstütze.	Festigung des 1. Teils vom Choro Nr. 4 (T. 1-16). Erarbeitung der Melodie des 2. Teils (T. 17-24). Erarbeitung eines Fingersatzes der E-Dur Tonleiter in der 9. Lage zur Vorbereitung des Spiels der Melodie des Choros (T. 19).	Kwl.: Hüftkreisen mit bewusster Atmung. Arbeit am Tai Chi Stand. Kurze Meditation. Zusammen: Tai Chi Chuan Sequenzen 1.&2. Schülerin allein: Tai Chi Chuan Sequenz 1. Ausführung mit bewusster Wahrnehmung der Bewegungen der Hände.		Einrichtung einer günstigen Haltung am Instrument mit der Griese-Stütze als Alternative zur Haltung mit Fußbänken.	Gemeinsames Musizieren des 1. Teils vom Choro 4. Erarbeitung des 2. Teils: Hören, danach abschnittsweises Vor- und Nachspielen. Erarbeitung eines zweckmäßigen Fingersatzes am Beispiel von Takt 19: Ausschnitt einer E-Dur Tonleiter in der 9. Lage.
28.1.	Tai Chi Chuan und Fortsetzung der Arbeit am „Choro-Projekt“.	Körperliche Vorbereitung. Kennenlernen der 3. Sequenz und Sicherung der 1. - 2. Sequenz der Tai Chi Form.	Vom Hören geleitetes Musizieren der Melodie des ganzen Choros Nr. 4 mit Lehrerbegleitung. Vergegenwärtigung des rhythmischen Verlaufs im 2. Teil. Einführung in das improvisierende Üben schwerer Stellen.	Kwl.: Aufwärmübungen: Hüftkreisen, Fußkreisen, Schulterkreisen. Durchführung einer Atemlektion. Vorbereitung zur Durchführung der Tai Chi Form. Gemeinsames Einüben der 3. Sequenz. Wiederholung der 1.-2. Sequenz.			Gemeinsames Musizieren des ganzen Choro Nr. 4 vom Hören geleitet mit Melodie und Begleitung. Die Schülerin spielt die Melodie. Improvisierendes Üben der Takte 17-20: Spielen jeweils mit rhythmischer, tonhöhenmäßiger oder klangfarblicher Veränderung.

Probandin A		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
30.1.	Tai Chi Chuan, Qi Gong Kugeln und ein Blues von John Lee Hooker	Sicherung der bereits kennen gelernten Sequenzen aus der Tai Chi Chuan Form. Einübung der 4. Sequenz. Schulung der Handmotorik und Koordination durch Qi Gong Kugelarbeit.	Wiederholung der Standard Bluesform. Kennenlernen weiterer Stücke aus dem Blues Repertoire. Vom Hören geleitete Erarbeitung des Blues „Boom Boom“ von John Lee Hooker.	Kwl.: Vorbereitung/Sammlung („Bereitmachen“ für die Ausführung der Tai Chi Chuan Form). Wiederholung und Praxis der Sequenzen 1.-3. Einüben des Anfangs der 4. Sequenz. <sup>726</sup> Qi Gong Kugeln Arbeit mit zwei und vier Kugeln: 2 Kugeln abwechselnd in beiden Händen kreisen lassen; 4 Kugeln gleichzeitig in zwei Händen kreisen lassen. Variation der Drehrichtungen.			Erarbeitung des Blues „Boom Boom“ in E-Dur. Nach dem Hören abschnittsweises Singen und Spielen der einzelnen Liedzeilen aus dem Vorspiel (Echoverfahren). Spielen der Gesamtform: abwechselnd Begleitung und Motive.
6.2.	Tai Chi Chuan, Qi Gong Kugeln und Fortsetzung der Arbeit am „Renaissance–Tanz Projekt“ aus dem Gruppenunterricht.	Sicherung der bereits kennen gelernten Sequenzen 1.-4. Einüben des Endes der 4. Sequenz. Wiederholung der Qi Gong Kugelarbeit aus der letzten Unterrichtsstunde.	Sicherung der 1. Stimme des Renaissance-Tanzes von Valentin Haussmann. „Hören/Wahrnehmen“ und Spielen der Bassstimme.	Wiederholung: siehe Kwl. der letzten Unterrichtsstunde. Neu: Einüben des Endes der 4. Sequenz der Tai Chi Form.			Wiederholung der im Gruppenunterricht erarbeiteten 1. Stimme des Renaissance–Tanzes. Dazu vorgespielte 3. Stimme zunehmend wahrnehmen und nachsingen. Spielen und Singen der 3. Stimme. 1. und 3. gemeinsam mit dem Lehrer musizieren.

<sup>726</sup> Die Namen der bisher erarbeiteten Sequenzen lauten 1.: Die himmlische Energie sammeln; 2.: Die Gitarre spielen; 3.: Die schöne Frau am Webstuhl; 4.: Der Kranich bewegt seine Flügel. Vergl. hierzu: Soo (1984), 69-81.

Probandin A		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
13.2.	Tai Chi Chuan, Qi Gong Kugelarbeit und Fortsetzung der Arbeit am „Renaissance–Tanz Projekt“	Körperliche und geistige Vorbereitung zum Ausführen der Tai Chi Form. Kennenlernen der 5. Sequenz und Sicherung der 1.-4. Sequenz der Tai Chi Chuan Form. Schulung der Bewegungsvorstellung durch mentale Arbeit mit den Qi Gong Kugeln.	Arbeit an der Interpretation der 1. Stimme des Tanzes. Einstieg in den improvisatorischen Umgang mit klassischer Musik durch Variation der vorgegebenen Melodie in 2. Teil des Tanzes.	Kwl.: Vergleiche hierzu Kwl. der Unterrichtsstunde vom 30.1.2005. Neu: einüben der 5. Sequenz der Tai Chi Form. Einstieg in die mentale Arbeit mit Qi Gong Kugeln: „Mentales Kreisenlassen“ einer vorgestellten Kugel in der rechten Hand mit gleichzeitig angedeuteter „realer“ Bewegungskoordination der Finger. Anschließend Vergleich der Wahrnehmung zwischen linker und rechter Hand. Anschließend mentale Ausführung mit der linken Hand. Dasselbe auch mit der Vorstellung von 2 Kugeln. Anschließend realer Ausführung.			Gemeinsames vom Hören geleitetes Musizieren des Tanzes. Dabei Ausprobieren unterschiedlicher Möglichkeiten der Phrasierung und der dynamischen Gestaltung. Improvisatorische Erweiterung der Motive im 2. Teil nach der Echomethode. Anschließend Integration in den musikalischen Ablauf des Tanzes.

6.1.3.3. Synopse ausgewählter Einzelunterrichtsstunden aus der Hauptphase von Proband B							
		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
25.11.	Körperwahr- nehmungs- lektionen nach Han- na/Baer und Einstieg in das „Choro- Projekt“.	Körperliche und mentale Wahrneh- mungsschulung. Fortsetzung der Ar- beit an den täglichen Streckübungen nach Hanna/Baer. Ver- vollständigung des Körperbildes im Rü- ckenbereich.	Kennenlernen des 1. Teils (Takt 1-16) vom Choro Nr. 4. Wahrneh- mung der Besonderheit synkopischer Rhythmen in der Melodie und der Begleitung des Choros. Vom Hören geleitete Er- arbeitung der Melodie des 1. Teils und einer dazu passenden eigenen Begleitung.	Kwl.: Ausführen bzw. Wie- derholen der täglichen Streckbewegungen Nr. 1-5. Vor der realen Ausführung der jeweiligen Streckübungen erfolgt die angeleitete menta- le Ausführung der Bewegun- gen. Bewusst machen der Ein- bzw. Ausatmung bei der Ausführung der Einzelbewe- gungen.			Vom Hören geleitete Erarbei- tung des 1. Teils des Choros: Entwicklung einer Klangvor- stellung anhand vorbereiteter Noten. Hören der Melodie. Abschnittsweises Vor- und Nachspielen ohne Noten. Ent- deckung der Begleitharmonien. Ausprobieren charakteristi- scher Rhythmusmuster - Fin- den einer passenden Beglei- tung. Gemeinsames Musizie- ren.
9.12.	Körperwahr- nehmungs- praxis und Arbeit am „Blues- Projekt“ und am „Choro- Projekt“.	Fortsetzung der Ar- beit an den täglichen Streckübungen. (vergl. 25.11.) Wahrnehmung und Lösung von körperl. Spannungen in der klassischen Gitar- renhaltung. Einfüh- rung und Anpassung der Griese-Stütze.	Singen und Begleiten des Backwater Blues mit Intro und Turnaround. Improvisatorische Arbeit mit dem Material der Blues Tonleiter. Erarbei- tung des gesamten Cho- ros mit Begleitung.	Kwl.: Wiederholung der Streckbewegungen nach Hanna/Baer Nr. 1-5, Kennen- lernen von Nr.6, 7. Ikwl.: Vorstellung, Demonst- ration und Anbringen der Griese-Stütze als Haltungs- alternative. Nachspüren von körperlichen Verspannungen in der neuen Gitarrenhaltung bewusste Spannungslösung.			Gemeinsames Singen und Spielen des Blues. Entwick- lung einer kurzen Einleitung (Intro) und eines Strophen- übergangs (Turnaround). Ent- wicklung von kurzen Motiven aus dem Material der Blues Skala als Einwürfe (Fill ins) zum Gesang. Fortsetzung der Arbeit am Choro 2. Teil, Me- lodie und Begleitung..

Proband B		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
16.12.	Körperwahrnehmungs- lektionen nach Hanna/Baer und Fortsetzung des „Choro-Projekts“.	Fortsetzung der Streckübungen 1-9. (vergl. 25.11.) Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen Atmung und Bewegung. Bewusste Wahrnehmung der bei den Streckübungen nicht bewegten Körperteile.	Sicherung des 3. Teils des Choros in E-Dur. Ausarbeitung von Phrasierung und Dynamik in der Melodie durch Anlage des Fingersatzes. Verfeinerung der Wahrnehmung über die Qualität der Klangentwicklung der Gitarre im Raum. Arbeit an der Tonbildung durch Ausprobieren unterschiedlicher Anschlagsqualitäten.	Kwl.: Wiederholung der Streckübungen 1-8 und Kennenlernen von Nr. 9. Schwerpunkte der Arbeit: Atmung, Bewegung und Wahrnehmung eventueller Anspannungen nicht bewegten Körperteile. Ikwl.: Raumklangübung mit Instrument: Erspüren von Unterschieden bei der Klangentwicklung im Raum, wenn die Anschlagsbewegungen von ganzkörperlichen Bewegungsimpulsen z.B. aus dem Beckenbereich unterstützt werden.			Gemeinsames Musizieren des Choros (Melodie und Begleitung). Singen der Melodie des Choros auf Tonsilben mit Begleitung. Arbeit an der Gestaltung der Melodie des Choros im 3. Teil, auch mit Einbeziehung von vorbereitetem Notenmaterial. Ausprobieren unterschiedlicher Möglichkeiten von Dynamik und Phrasierung durch Einbeziehung verschiedener Fingersätze. Erneutes Spielen des gesamten Choros.
27.1.	Atemmeditation und Entspannung. Musikalische Improvisation im „Choro-Projekt“.	Bewusstes Wahrnehmen von Ein- und Ausatmung. Nachspüren und Lösung von Körperspannungen im Sitzen. Ausbalancieren einer günstigen Sitzhaltung beim Musizieren.	Entwicklung eines improvisierten Solos über die Harmonien des Choros ausgehend von der Melodie. Kennenlernen von Improvisationsübungen. Fortsetzung der Arbeit am „Renaissance-Tanz Projekt“. Praxis des mentalen Übens.	Kwl.: Atemmeditation im Sitzen mit geführter Atmung. Ikwl.: Traumpartnermassage in Spielhaltung: Der Schüler wird dazu angeleitet, sich in seiner Fantasie eine sanfte Massage vorzustellen, bei der angespannte Körperteile, wie z.B. Schultern usw. sanft durchbewegt werden.			Gemeinsames Spielen des harmonischen Ablaufs vom Choro. Ausprobieren einer dazu passenden neuen Melodie, die an die Originalmelodie angelehnt ist. Abwechselndes Spielen der Originalmelodie und der Improvisation.

Proband B		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Termini	Unterrichtsthema	Körperwahrnehmung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
Fortsetzung vom 27.1.	Siehe oben.	Verfeinerung der Wahrnehmung der linken Hand bei der Einnahme verschiedener Spielpositionen und beim Fingerwechsel.	Siehe oben.	Übungen zur Wahrnehmung der Grundposition der linken Hand (horizontal bis vertikal). Wahrnehmung der „Aufhängung“ der Finger der linken Hand auf dem Griffbrett unter Ausnutzung des Armgewichtes und der Schwerkraft. Wahrnehmung der Schwerpunktverlagerung der einzelnen Finger der linken Hand bei Fingerwechseln beim Einsatz einer „Schaukelbewegung“ von Arm und Hand.			Entwicklung weiterer Varianten durch rhythmische Veränderungen etc. Weitere Improvisationsübungen über andere harmonische Abfolgen. Mentales Durchspielen und anschließendes Singen (auch zweistimmig) des Renaissance-Tanzes von Valentin Haussmann.



## 6.1.3.4. Synopse ausgewählter Einzelunterrichtsstunden aus der Hauptphase von Proband C

		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mungslektion	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
23.11.	Körperwahr- nehmungs- lektionen nach Han- na/Baer und vom Hören geleitetes Musizieren.	Fortsetzung der Ar- beit an den täglichen Streckübungen nach Hanna/Baer. Ver- vollständigung des Körperbildes im Rü- ckenbereich. Sensi- bilisierung der Kör- perwahrnehmung durch Atem- und Bewegungsübungen als Vorbereitung zum Instrumental- spiel.	Wiederholung /Sicherung der Me- lodie und Beglei- tung des Liedes „Norwegian Wood“ von den Beatles. Entwicklung unter- schiedlicher rhyth- mischer Begleit- muster. Einführung in das zweistimmi- ge Spiel. Musizie- ren des anhand von Notenmaterial.	Kwl.: Ausführen bzw. Wieder- holen der täglichen Streckbewe- gungen Nr. 1-5. Ausführung der Atemvorübung aus den Streck- bewegungen im Sitzen. Durch- führung eines Ausschnitts der Körperwahrnehmungslektion „Beckenspaziergang“ nach Moshe Feldenkrais. <sup>727</sup>		Ikwl.: Ausprobieren von Bewe- gungen aus den Körperwahr- nehmungslektionen in Spielhal- tung mit dem Instrument.	Gemeinsame Besprechung der weiteren Lernziele im Gitarrenun- terricht. Zusammenspiel von Me- lodie und Begleitung des Liedes „Norwegian Wood“ nach dem Ge- hör. Gemeinsames Ausprobieren einer neuen Begleitung mit unter- schiedlichen Schlagmustern bzw. Rhythmisierungen. Spielen der Melodie mit ostinater Begleitung auf der leeren G-Saite. Spielen ei- ner Bearbeitung des Liedes mit vorbereitetem Notenmaterial.
14.12.	Einstieg in das „Choro- Projekt“ und Körperwahr- nehmung am Instrument.	Verfeinerung der ki- nästhetischen Wahr- nehmung der Hände. Kontaktaufnahme zum Instrument.	Erarbeitung des Anfangs vom Cho- ro Nr. 4: Singen und Spielen der Melodie. Erarbei- tung einer passen- den Begleitung.	Ikwl.: Sensibilisierungslektion mit dem Instrument: Erfor- schung des Instruments mit ge- schlossenen Augen. Zuerst mit rechter, dann mit linker Hand. Vorsichtig tastendes Spiel mit beiden Händen.			Abschnittsweises Vor- und Nach- spielen der Takte 1-8 des Choros Nr. 4. Erarbeitung des Rhythmus der Melodie vom Hören her und anschließender Kontrolle mit No- ten. Erarbeitung unterschiedlich rhythmisierten Begleitmuster.

<sup>727</sup> Wildmann (2003), 15-17.

Proband C		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
21.12.	Körperwahrnehmung am Instrument und Fortsetzung der Arbeit am „Choro-Projekt“..	Energie- und Atemübung aus dem Tai Chi Chuan zur Überwindung der aktuellen Müdigkeit. Sensibilisierung der vestibulären Wahrnehmung im Stehen und Sitzen. Verfeinerung der Körperwahrnehmung in der sitzenden Spielposition. Einführung und Anpassung der Griese-Stütze als Haltungshilfe für die klass. Gitarrenhaltung.	Entwicklung weiterer Begleitungsalternativen zur Melodie des Choro. Wiederholung von Melodie und Begleitung des Backwater Blues.	Kwl.: Durchführung einer Atemübung aus dem Tai Chi Chuan zur Stabilisierung der Konstitution und Überwindung der Müdigkeit. Körperwahrnehmungslektion im Stehen: Wahrnehmung der Veränderung des Standes und der Körperhaltung beim langsamen Heben der Arme. Das Gleiche in der klassischen Gitarrenhaltung: Wie wirkt sich das Heben eines oder beider Beine z.B. auf den Oberkörper aus? Ikwl. Körperwahrnehmung im Sitzen ohne Instrument: Wie ist die Position der Arme, Hände, Schultern usw.? Versuch der bewussten Entspannung. Einführung der Griese-Stütze: Bestimmung der exakten Höhenpositionen der linken Hand, Stellung des Gitarrenkorpus zur Körpermitte.			Ausprobieren neuer Begleitungsalternativen zur Melodie des Choro, z.B. Begl. im Tangorhythmus. Erarbeitung von kurzen Tonfolgen im Bass bei Akkordübergängen. Gemeinsames Musizieren von Melodie und alternativer Begleitung. Wiederholung des Backwater Blues. Gemeinsames Musizieren von Melodie und Begleitung mit wechselnden Rollen.
11.1.	Arbeit mit Qi Gong Kugeln und Fortsetzung des „Choro-Projekts“.	Aufwärmen und Sensibilisierung der Handmotorik und Schulung der Fingerkoordination. Mentales Durchgehen der Bewegungsabläufe.	Verfeinerung der kinästhetischen Wahrnehmung am Instrument beim Niederdrücken der Saiten mit der linken Hand. Gestaltung der Melodie	Kwl.: Qi Gong Kugel-Arbeit mit 2 Kugeln: Abwechselnd in beiden Händen kreisen lassen; Konzentration auf die Bewegungen einzelner Finger; mentales Durchgehen der Bewegung ohne reale Bewegung; Kreisenlassen der Kugeln in der Hand beim Umhergehen im Raum; Unterschiede in der Wahrnehmung?			Arbeit an der Gestaltung der Melodie des Choros. Versuch der bewussten Gestaltung von Melodielinien durch die Vorstellung des Legatospiels. Gemeinsames Musizieren

Proband C		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mung	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
Forts. vom 11.1.	Siehe oben.	Siehe oben.	des Choros Nr. 4. Spielen des Begleit- musters des Blues „By my side“ auf der I., IV. und V. Stufe.	Ikwl.: Wahrnehmungsübung für die Gewichtsübertragung von Finger zu Finger der linken Hand beim Nieder- drücken eines Bundes auf dem Griff- brett. Bewusste Gewichtsübertragung von Finger zu Finger, dabei Schwer- kraftwahrnehmung. Wahrnehmung des Unterschiedes zwischen „Lasten“ und „Drücken“ (Zangengriff).			des Choros. Wiederholung des zweistimmigen Be- gleitmusters des Blues „By my side“ auf der I. Stufe. Danach Transfer auf die IV. und V. Stufe.

#### 6.1.3.5. Synopse ausgewählter Einzelunterrichtsstunden aus der Hauptphase von Probandin D

		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mungslektion	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
8.12.	Qi Gong Ar- beit und Im- provisation über einen Rumba- Rhythmus	Aufwärmen des Körpers. Sensibili- sierung und Zent- rierung der Kör- perwahrnehmung durch die Qi Gong Seidenübungen 1-8.	Wiederholung des charakteristischen Rumbarhythmus aus einem Reper- toirestück von Probandin D. Vom Hören geleitetes Spielen des Rhythmus über eine neue 8 taktige Akkordfolge in	Vorbereitung: Aufwärm- übungen aus dem Tai Chi Chuan. Wie- derholung der Qi Gong Sei- denübungen 1- 8.	Klangübung auf der tiefen E-Saite: Wie wirkt sich Be- wegung beim Spielen auf die Ausbreitung des Tons im Raum aus?		Gemeinsames Spielen des Rumbarhythmus über ein 8 taktiges Kadenzmodell in E-moll. Vor- und Nach- spielen der Skala in E-moll aeolisch in der 1. Lage. Erfinden kleiner melodi- scher Motive und improvi- satorisches Spiel zu der Akkord-

Probandin D		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mungslektion	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
Fortset z. vom 8.12.	Siehe oben.	Siehe oben.	E-moll. Hören und Spielen der Skala E-moll aeolisch als melodisches Material für die Improvisation. Praktischer Ein- stieg in die ska- lengebundene Im- provisation.	Siehe oben.			folge. Gemeinsames Musi- zieren von improvisierter Melodie und vorgegebener Begleitung. Anpassen des Rhythmus der improvisier- ten Melodie an den Rumbarrhythmus. Rollen- tausch nach jeweils 8 Tak- ten zwischen Solo und Be- gleitung.
26.1.	Körperwahr- nehmungs- lektion nach Feldenkrais- Baer und Fortsetzung der Arbeit am „Choro- Projekt“	Sensibilisierung für Verspannungen des Körpers im Sitzen und bei Einnahme der klassischen Spielhaltung. Ver- feinerung und Stär- kung der Handmo- torik durch die Qi Gong Kugelarbeit.	Wiederholung und Sicherung der Me- lodie des ganzen Choros. Improvi- sation einer vari- ierten Melodie zum harmonischen Ablauf des Cho- ros. Musizieren mit bewusster Un- terstützung der Körperbewegung.	Ausführung des ersten Teils der IX. Lektion „Vestibuläre Bewusstheit“ von Feldenk- rais-Baer. Qi Gong Kugel- arbeit mit 2 Kugeln. Kreisenlassen mit Variatio- nen.	Ikwl.: Bewusstwerdung von Verspannungen des Körpers in der Spielhal- tung: Aufspüren der Ver- spannungen; vorsichtiges Bewegen der angespann- ten Körperteile; Loslassen und neues Einnehmen der Spielhaltung mit gering- stem Kraftaufwand. Mkwl.: Beim Musizieren bewusste Einbeziehung der „Kreisbewegung“ des Rumpfes.		Gemeinsames Musizieren. Die Schülerin spielt die Melodie des gesamten Choros, anschließend zur gleichen Begleitung eine improvisierte Melodie. (Es gibt dabei keine „falschen“ Töne.) Danach erneutes Spielen der originalen Me- lodie. Wahrnehmen der Unterschiede im Vergleich zur Interpretation am An- fang.

Probandin D		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Ter- mine	Unterrichts- thema	Körperwahrneh- mungslektion	Gitarrenunter- richt	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
1.2.	Körperwahr- nehmungs- lektion nach Feldenkrais und Fortset- zung der Ar- beit am „Re- naissance– Tanz Projekt“	Entspannung der Schultern durch die Ausführung einer Feldenkrais- Lektion. <sup>728</sup> Vorbe- reitung und Sensi- bilisierung der Handmotorik durch die Qi Gong Kugel- arbeit.	Wiederholung und Sicherung des Me- lodiespiels der 1. Stimme des Tan- zes. Kennen ler- nen, Wahrnehmen und Spielen der Bassstimme.	Ausführung der Feldenk- rais-Lektion: Entspannung der Schultern.		Ikwl.: Qi Gong Kugelar- beit mit 2 Kugeln. Expe- rimente mit der akusti- schen Bassgitarre: Kon- takt aufnehmen (Größe, Saiten und daraus resul- tierende Haltung) Ein- nahme einer seitenver- kehrten Haltung mit dem Instrument. Nachspüren: „Was macht das fremde Instrument und die fremde Haltung mit mir?“	Wiederholung des Tanzes von Valentin Haussmann: Tastendes Singen und Spielen mit der 1. Stimme; erneutes Spielen und gleichzeitiges Hören der vom Lehrer gesungenen Bassstimme; Singen und tastendes Spielen der Bass- stimme zur gleichzeitig vom Lehrer gespielten Oberstimme; gemeinsames Musizieren von Bass und Melodie mit Stimmen- wechsel.

<sup>728</sup> Feldenkrais-Lektion: „Entspannung der Schultern.“ Vergleiche hierzu: Nelson / Bades-Zeller (2004), 113-114.

## 6.1.3.6. Synopse ausgewählter Gruppenunterrichtsstunden aus der Hauptphase

6.1.3.6. Synopse ausgewählter Gruppenunterrichtsstunden aus der Hauptphase							
		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Termine und Teilnehmer	Thema	Kwl.	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
19.11. A, B, D	Qi Gong, Improvisation und Einstieg in das „Blues-Projekt“	Zentrierung und körperliche Vorbereitung auf das Instrumentalspiel durch die Qi Gong Seidenübungen. Motivation der Teilnehmer zur Bewegung in der Gruppe durch Bewegungsexperimente beim Musizieren.	Einstieg in das gemeinsame Musizieren mit Improvisationsübungen in der Gruppe. Wiederholung des harmonischen Ablaufs der Bluesform. Kennen lernen der pentatonischen Skala zur Einbeziehung in die Improvisation über die Bluesform.	Kwl.: Kurze Meditation im Stehen und Ausführung der Qi Gong Seidenübungen 1-4. Mkwl.: Während der Kreisimprovisation gibt jeder beim Musizieren eine Bewegung vor, die vom nächsten Spieler im Kreis übernommen und weitergegeben wird. Zwei Paare, jeweils ein stehender „Beweger“ und ein vor ihm sitzender „Spieler“, stehen bzw. sitzen sich gegenüber. Der jeweils stehende „Beweger“ bewegt den sitzenden Spieler, der mit seinem Spiel auf die Bewegungsimpulse reagiert. In der Erweiterung soll der jeweilige „Spieler“ sowohl auf die Bewegungsimpulse seines Partners als auch auf das Spiel des gegenüberstehenden Spielers reagieren, indem er es z.B. imitiert oder in eine gemeinsame Improvisation einsteigt.			Improvisationsübungen: Kreisimprovisation auf leeren Saiten. Weitergabe eines musikalischen Motivs an den nächsten Spieler im Kreis oder an denjenigen, zu dem Blickkontakt besteht. Einführung der E-moll Pentatonik. (e, g, a, h, d, e´) <sup>729</sup> Gemeinsames Vor- und Nachspielen in der Gruppe. Gleichzeitige spontane Improvisation aller Spieler mit dem Material der Skala. Einführung der Standard Bluesform in der Gruppe. Gemeinsames Musizieren der Begleitung mit abwechselnder solistischer Improvisation über einen Chorus.

<sup>729</sup> Vergleiche hierzu die Erläuterung zum Begriff der „A-Moll Pentatonik“ in der Einzelunterrichtsstunde von Probandin A vom 5.12.05.

		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Termine und Teilnehmer	Thema	Kwl.	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkw.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
10.12. B, C, D	Qi Gong Kugelarbeit und Einstieg in das „Blues-Projekt“	Aktivierung von Körper und Geist mit der Qi Gong Kugelarbeit. Förderung des Gruppenbewusstseins durch die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe.	Gegenseitiges Kennenlernen der Gruppenteilnehmer <sup>730</sup> untereinander durch das Vorspielen eines kleinen Musikstücks oder einer kurzen Improvisation. Erarbeitung einer Blues-Tonleiter mit dem Grundton a. Einsatz der Blues-Tonleiter in kleinen Improvisationsübungen. Gemeinsames Spielen und Singen des „Backwater Blues“.	Kwl.: Qi Gong Kugelarbeit. Einführung der Kugeln über das Anfühlen und Tasten. Umsetzung kleiner Aufgaben mit 1 und 2 Kugeln, wie z.B. das Kreisenlassen in der Hand oder das gleichzeitige Weitergeben und Annehmen der Kugeln im Kreis. Ganzkörperliche / grobmotorische Übungen mit den Kugeln im Raum: Schwingen der Arme wie eine Windmühle; Bewegung der Arme in vier Richtungen; Tanzen mit den Kugeln in den Händen; Ausführung der 1. Qi Gong Seidenübung mit den Kugeln in den Händen.			Einführung: Jeder stellt sich mit einem kleinen Musikstück oder einer Improvisation vor, die er alleine für die anderen vorträgt. (Fehler sind dabei erwünscht!) Singen und Spielen der vorgestellten Blues Tonleiter. Improvisationsübungen in der Gruppe. Kreisimprovisation: Solo und Begleitung. Weitergabe eines kurzen Motivs an den nächsten Spieler, welches nachgespielt und modifiziert weitergegeben wird. („Stille Post“) Die Gruppe begleitet den Solisten auf der leeren A-Saite. 1. Durchgang rhythmisch frei; 2. Durchgang im 4/4 Takt. Gemeinsame Erarbeitung des vorgestellten Backwater Blues. 1. Singen der ersten Strophe; 2. Singen und Begleiten. 3. jeder Teilnehmer der Gruppe sucht sich ein passendes Element zum Mitspielen aus: Begleitakkorde, Begleitpattern, Melodie, Solo usw.

<sup>730</sup> Proband C nimmt am 10.12.2005 zum ersten Mal an einer Gruppenunterrichtsstunde teil.

		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Termine und Teilnehmer	Thema	Kwl.	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkw.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
28.1. A, B, C, D	Qi Gong Seidenübungen und Einstieg in das „Renaissance Tanz Projekt“.	Zentrierung von Körper und Geist und Zuführung der Gruppe durch die gemeinsame Ausführung der Qi Gong Seidenübungen 1-8. Genaues Kennenlernen der Namen der einzelnen Übungen. Wiederholung der Zuordnung der Ein- bzw. Ausatmungen zu den Einzelbewegungen.	Einstieg in das „Renaissance Tanz Projekt“ mit Hilfe von vorbereiteten Notenmaterial über das vorsichtige Singen. Mentale Erarbeitung der passenden Fingersätze bzw. der Spielbewegungen von linker und rechter Hand.	Kwl.: Kurze Einführung in den Ablauf der Durchführung der 8 Qi Gong Seidenübungen. Kurze Meditationen im Stehen. Ansage der Namen der einzelnen Seidenübungen. Bei der Durchführung Begleitung der Einzelbewegungen mit der Ansage der Ein- bzw. Ausatmung. Dreimalige Wiederholung jeder Übung. Zwischen den einzelnen Übungen geht jeder Teilnehmer ruhig durch den Raum.			<p>In der Gruppe vorsichtiges Singen des ersten Teil (T. 1-8) des Renaissancetanzes nach Noten.</p> <p>Erneutes Singen und mentale Vergegenwärtigung der passenden Spielbewegungen von linker und rechter Hand, die in der Luft ausgeführt werden.</p> <p>Vor- und Nachspielen des 2. Teils nach dem Echoprinzip.</p> <p>Gemeinsames Spielen des gesamten Verlaufs der 1. Stimme.</p> <p>Nun erneutes Spielen der 1. Stimme, während der Lehrer die 2. Stimme spielt.</p> <p>Ausprobieren verschiedener Harmonisierungsmöglichkeiten.</p> <p>Zusammenspiel mit 3 Stimmen. (Proband B spielt die 2. Stimme, der Lehrer die 3. Stimme)</p> <p>Ausprobieren von dynamischen Gestaltungsmöglichkeiten.</p> <p>Gemeinsames Zusammenspiel/ Ausprobieren unterschiedlicher Interpretationen des Renaissancetanzes.</p>



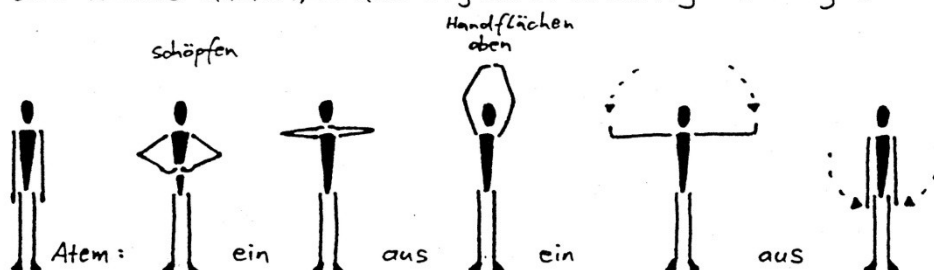
		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Termine und Teilnehmer	Thema	Kwl.	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkwl.	Ikwl	Gitarrenunterricht
11.2. A, B, C, D	Qi Gong Seidenübungen Fortsetzung des „Renaissance-Tanz Projektes“.	Vertiefung der Qi Gong Seidenübungen 1-8 durch die Einbeziehung von 3 Übungen zur Vorbereitung.	Vorbereitung des Melodiespiels im Renaissancetanz durch mentale Vorbereitung und Spielen der zugrunde liegenden Skala. Sicherung der 1. Stimme und vom Hören geleitete Erarbeitung der 2. und 3. Stimme des Tanzes. Ausprobieren improvisierter Veränderungen der Originalstimmen. Wiederholung und Festigung der Bluesform in E-Moll und A-Dur und der Blues Improvisation auf der Grundlage der pentatonischen Skala und der Bluesskala.	Kwl.: Die drei vorbereitenden Übungen zum Qi Gong: Zwischen den Augenbrauen entspannen. Kurz lauschen. (Fernste Geräusche kurz ins Ohr eindringen lassen) Lächeln. Ausführung der Qi Gong Seidenübungen 1-8.			Zu Beginn gemeinsames Musizieren des Renaissancetanzes. Jeder Schüler wählt dazu eine ihm angenehme Stimme. Danach wählt jeder eine andere Stimme. Fehler sind dabei erlaubt. (Wichtig ist der Versuch, aus der Erinnerung charakteristische Teile zu spielen.) Erneutes gemeinsames Musizieren. Jeder wählt bzw. kreiert wiederum eine andere Stimme, z.B. auch eine, die sich z.B. aus zwei anderen zusammensetzt. Danach erneutes gemeinsames Musizieren. Zum Ende wählt wieder jeder eine ihm gut bekannte Stimme und es erfolgt ein erneutes gemeinsames Musizieren. Spielen des Blues in E-moll ohne Vorgaben. Angebot zur Improvisation auf Grundlage der pentatonischen Skala. Jeder nimmt sich seinen Raum für die solistische Improvisation in der Gruppe. Das gleiche Vorgehen bei der Wiederholung eines Blues in A-Dur.

		Unterrichtsziele		Unterrichtsinhalte			
Termine und Teilnehmer	Thema	Kwl.	Gitarrenunterricht	Kwl.	Mkw.	Ikwl.	Gitarrenunterricht
4.3. A, B, C, D	Qi Gong Seidenübungen und „Aufführung“ aller Projekte.	Verabschiedung der anderen Teilnehmer während einer Gehmeditation. Zentrierung von Körper und Geist durch die Praxis der Qi Gong Seidenübungen 1-8.	Gestaltung einer „atmosphärischen“ Improvisation mit Flageolett – Tönen in der Gruppe. Improvisation über eine Standard Bluesform in E-Dur. Wiederholung/Sicherung des Choros Nr. 4. Wiederholung des Renaissancetanzes in einer vorher gemeinsam abgesprochenen vereinbarten Interpretationsweise.	Kwl.: Gehmeditation im Raum. Thema: Wir begegnen heute im Rahmen des Unterrichtsversuchs letztmalig den anderen Teilnehmern und nehmen Sie bewusst wahr. Gemeinsame Ausführung der Qi Gong Seidenübungen 1-8.			Gemeinsames Ausprobieren des Spielens von natürlichen Flageolett Tönen auf der Gitarre. Gestaltung eines „Klangteppichs“ mit Flageolett Tönen, Vorstellungsbild: Sternenhimmel. Gestaltung einer Improvisation zum Thema „Sternenhimmel“ unter ausschließlicher Verwendung von Flageolett - Tönen. Organisationsprinzip Improvisation: Solo-Tutti. Gemeinsames Musizieren einer Standard Bluesform in E-Dur mit improvisierter Melodie und Begleitung. Gemeinsames Musizieren des Choros Nr. 4. Wiederholung des Renaissancetanzes von Valentin Hausmann in einer gemeinsam abgestimmten Interpretation.

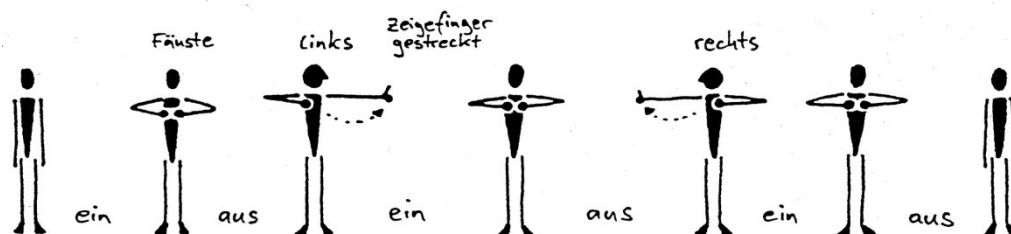
## 6.2. Anhang mit Materialien zu den Unterrichtsprojekten

### 6.2.1. Materialien zu den Qi Gong Seidenübungen<sup>731</sup> (Skizzen zu den Bewegungsabläufen)

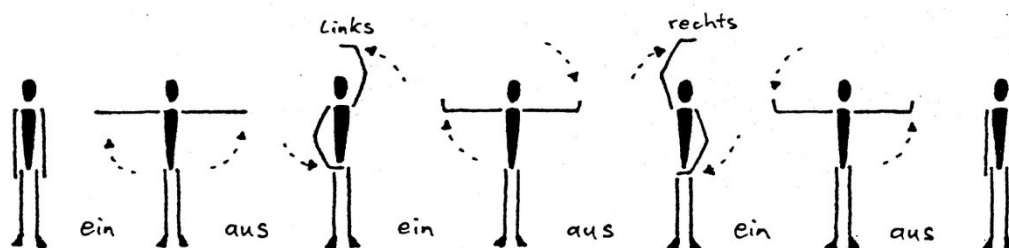
#### 1 Den Himmel halten, um alle Organe in Einklang zu bringen



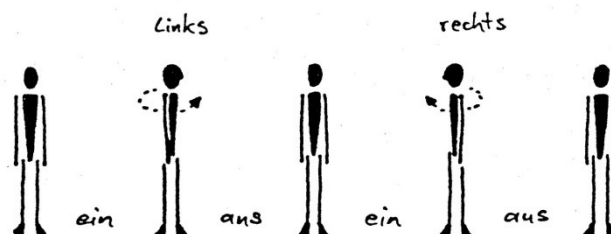
#### 2 Den Bogen spannen und auf den großen Vogel zielen



#### 3 Abwechselnd eine Hand heben

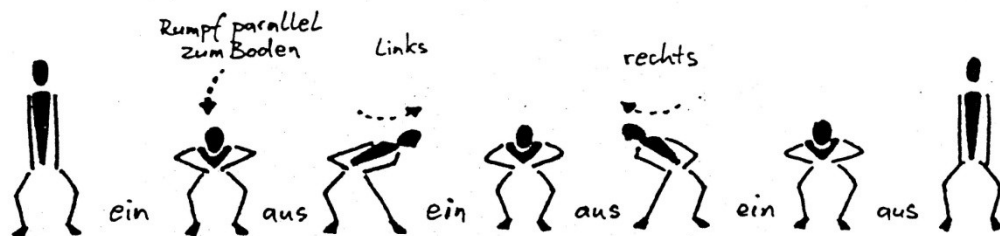


#### 4 Zurückblicken auf Kümernisse und Sorgen

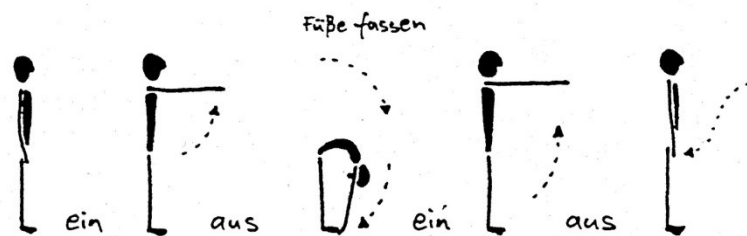


<sup>731</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.3.1.1.: Projekte aus dem Umfeld der Bewegungslehren, Seite 193.

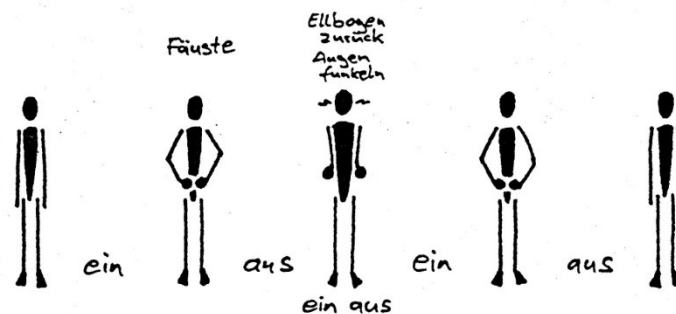
- 5 Mit dem Kopf nicken, mit dem Schwanz wedeln, um das Herzfeuer zu verteilen



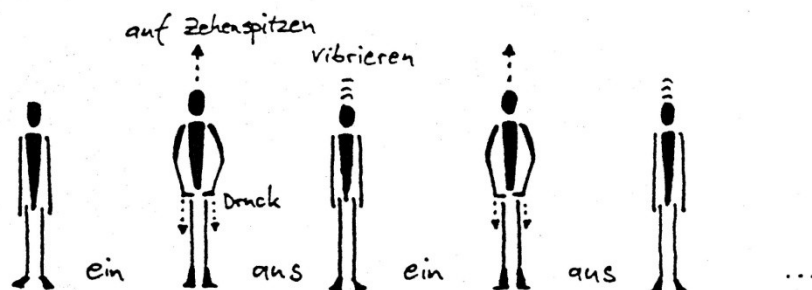
- 6 Mit beiden Händen die Füße fassen



- 7 Die Fäuste ballen und mit den Augen funkeln



- 8 Die Wirbelsäule vibrieren um alle Krankheiten zu heilen



## 6.2.2. Materialien zu den Körperwahrnehmungslektionen nach Sebastian Baer

### 1. Kreisen<sup>732</sup>

Rückenlage, Arme neben dem Körper, Ellenbogen ein wenig am Boden nach außen schieben, also anwinkeln; ein Ellbogen kreist am Boden, dann der andere Ellbogen; dann eine Ferse, die andere Ferse; dann beide Ellbogen; dann zwei Ellbogen und eine Ferse; nie mit allen vieren in derselben Richtung gleichzeitig kreisen!

- Bewegungen im Uhrzeigersinn, dann gegen den Uhrzeigersinn ausführen; sind Becken und Nacken durchlässig?
- Bewegungen gegenläufig ausführen; gegenläufig soll heißen: z.B. mit linkem Ellenbogen und linker Ferse im Uhrzeigersinn kreisen, mit rechtem Ellenbogen und rechter Ferse gegen den Uhrzeigersinn; danach auf die linke Seite drehen, Knie übereinander; mit dem oberen Knie auf dem unteren kreisen; ebenso auf der rechten Seite liegend; mit dem oberen Knie kreisen; wenn gegenläufig kreisen, dann mit beiden Ellbogen und beiden Fersen.

### 2. Arme, Schultern

Rückenlage, Arme neben dem Körper mit den Handflächen nach unten gerichtet, beide Ellbogen am Boden belassend ein wenig nach außen schieben;

- rechten Ellbogen 1 cm anheben, ohne die Schultern dabei mit anzuheben;
- Schulter 1 cm anheben, Ellbogen bleibt dabei am Boden;
- im Wechsel: Ellbogen - Schultern anheben; 12x wiederholen;
- die gerade genannten Bewegungen in Bauchlage wiederholen; Arme bilden dabei eine U-Form.

---

<sup>732</sup> Die Bewegungsbeschreibungen der entsprechenden Lektionen sind hier von Prof. Baer übernommen und nur knapp skizziert. Sie können denjenigen, die bereits mit der Praxis der Körperwahrnehmungslektionen vertraut sind, als Anleitung dienen. Für alle Unerfahrenen sind diese Bewegungsanleitungen zu knapp gefasst, um sie als Körperwahrnehmungslektionen selbstständig adäquat ausführen zu können. Bei Interesse empfehle ich in dem Fall besser die Körperwahrnehmungslektionen mit einem ausgebildeten Feldenkraislehrer durchzuführen.

### 6.2.3. Ausgewählte Notenbeispiele zu den musikalischen Projekten<sup>733</sup>

#### 1. „Backwater Blues“

Introduction      Chorus      Traditional

2\*      D7      A7  
 sky turns dark at night.      When it

5      D7      A7  
 rains five days and the sky turns dark at night

8      E7      D7  
 there is trou- ble ta- king place in the low- lands at

11      A7      1. E7      2. A7  
 night.      When it

#### 2. Auszug aus dem Choro Nr. 4 von Ahmed El-Salamouny (Ausgabe für 2 Gitarren)

<sup>733</sup> Vergleiche hierzu das Kapitel 3.3.1.2.: Musikalische Projekte aus dem Instrumentalunterricht, Seite 203 ff. (Bearbeitungen der im Verzeichnis angegebenen Quellen)

Two systems of musical notation for guitar and voice. The first system shows a melody in the voice staff with fingerings (1, 4, 3, 1, 4, 3) and a C5 note, and a guitar accompaniment. The second system continues the melody with fingerings (1, 2, 4, 1, 4, 2) and a C7 note, with a corresponding guitar accompaniment.

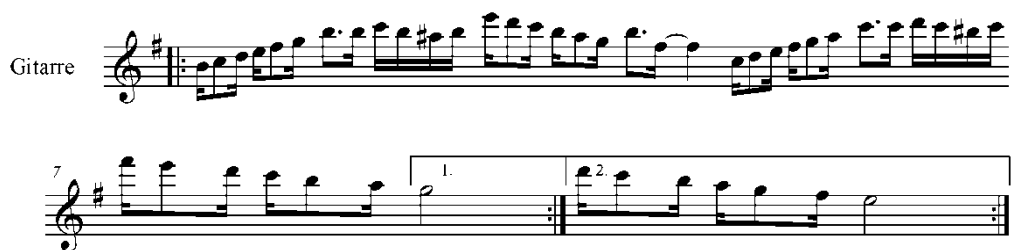
### Bearbeitungen für den Unterrichtsversuch<sup>734</sup>:

#### Melodie vom Choro Nr. 4, Teil 1

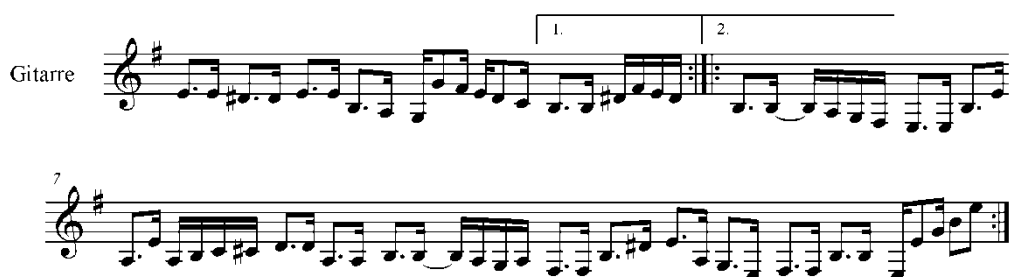
Musical notation for guitar and voice. The guitar part is labeled "Gitarre" and shows a melody with two endings (1. and 2.). The voice part starts at measure 8 and continues the melody.

#### Melodie vom Choro Nr. 4, Teil 2

<sup>734</sup> Bearbeitungen ohne Taktangabe und Taktstriche.



### Bassmelodie vom Choro Nr. 4 (Ausschnitt)



### Walzer (Op. 127, No. 18) von Franz Schubert (Melodieausschnitt)



### Tanz von Valentin Haußmann (1560-1612)



Gitarre 1

Gitarre 2

Gitarre 3



Git. 1

Git. 2

Git. 3



Git. 1

Git. 2

Git. 3



Git. 1

Git. 2

Git. 3



## Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte schriftliche Arbeit (Dissertation) einschließlich eventuell beigefügter Tabellen, Notenbeispiele und Darstellungen selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

H. Weigelt-Liesenfeld  
(Unterschrift)

Wetter den 8.7.2009  
(Ort und Datum)